Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte



Timm Gerd Hellmanzik

Vom „Türkenjoch" zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei"

Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918

k linkhardt

Hellmanzik

Vom „Türkenjoch“ zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte

herausgegeben von
Ingrid Lohmann, Julika Böttcher, Christine Mayer
und Sylvia Kesper-Biermann

Band 4

Die Reihe versammelt interdisziplinäre Forschungsergebnisse und Quellentexte zu den deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert. Sie nimmt transnationale sowie postkoloniale Perspektiven ein und trägt so zum erweiterten Verständnis eines heute weitgehend unbekannten Kapitels der deutschen Bildungsgeschichte bei. Die Reihe zielt darauf ab, die Historiographie deutscher Pädagogik und das Selbstverständnis der Lehrerschaft zu hinterfragen.

Timm Gerd Hellmanzik

Vom „Türkenjoch“ zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“

Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Publiziert mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Die Schrift wurde 2022 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.
Abbildung Umschlagseite 1: An den Süßen Wassern Asiens in Konstantinopel (1837) von Johann Michael Wittmer (1802–1880), Neue Pinakothek, München, hier nach Wikimedia Commons.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-5986-8 digital doi.org/10.35468/5986

ISBN 978-3-7815-2546-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Auf dem Buchumschlag ist das Gemälde *An den Süßen Wassern Asiens in Konstantinopel* (1837) von Johann Michael Wittmer (1802–1880) abgebildet, das eine besondere Verbindung zu der vorliegenden Untersuchung aufweist. Der Maler begleitete den Kronprinzen Maximilian von Bayern bei seiner umfassenden Reise durch Italien, Griechenland und das Osmanische Reich bis nach Konstantinopel.[1] Das Gemälde veranschaulicht als visuelle Quelle die Wahrnehmung des Osmanischen Reichs in einer Zeitspanne, die in meiner Untersuchung, im Abschnitt über den Griechischen Unabhängigkeitskrieg, eine besondere Beachtung findet. Gezeigt wird eine belebte Szene in den öffentlichen Gartenanlagen am Ufer des Bosporus in Konstantinopel (Istanbul) zwischen Kandili (Üsküdar) und Anadolu Hisarı, der Mündung von Büyük Göksu und Küçük Göksu, also das namensgebende Tal der Süßen Wasser Asiens.[2]

> „Den Vordergrund des Bildes bestimmt die Szene um ein zur Lautenmusik tanzendes türkisches Mädchen, dem Frauen – darunter zwei Europäerinnen wohl aus der Reisegruppe –, Kinder und pfeiferauchende Männer zuschauen. Von rechts nähert sich ein Reiter. Im Mittelgrund, den links ein Pavillon begrenzt, vergnügen sich unter Platanen unterschiedliche Menschengruppen in farbenfroher türkischer Kleidung: links um den Kiosk des Sultans, rechts und zur Mitte hin zwischen Kutschen mit Haremsdamen. In dieses gesellige Umfeld ist im Hintergrund rechts der Kronprinz und seine kleine Reisegruppe, die diesen Park besuchten – darunter auch Wittmer, weitgehend verdeckt, als zweiter von rechts – einbezogen. Mächtige dunkle, schattenspendende Baumkronen ‚beschirmen' das bunte Treiben im Park."[3]

Das Gemälde zeigt ausdrucksstark die Faszination des Historienmalers Wittmer für das allmählich im Umbruch befindliche Osmanische Reich des frühen 19. Jahrhunderts, das er durch seine Reise mit eigenen Augen kennenlernen konnte. Das ausgewählte Bild stellt eine romantische Verklärung dar, die für die erste der hier untersuchten Epochen zeittypisch ist.

Die vorliegende Schrift ist aus meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojektes *Das Wissen über Türken und*

1 Vgl. Holland, Hyacinth: Wittmer, Johann Michael. In: Allgemeine Deutsche Biographie 43. Leipzig: Duncker & Humblodt 1898, S. 645–649.

2 Vgl. Salmen, Brigitte: Johann Michael Wittmer (1802–1880). Studien zu Leben und Werk. Dissertation. Passau: Universität Passau 2007, S. 106f.

3 Salmen, Johann Michael Wittmer, 2007, S. 119.

die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945 hervorgegangen. Sie ist als Dissertation im März 2022 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angenommen und im Juni 2022 verteidigt worden. Für die hier vorliegende Fassung wurden geringfügige Veränderungen vorgenommen. Die Projektarbeit unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Lohmann schuf eine einzigartige Atmosphäre des produktiven und positiven Miteinanders, aber auch des kritisch-konstruktiven Gesprächs. Die regelmäßigen Projektsitzungen zusammen mit der stellvertretenden Projektleiterin Prof. Dr. Christine Mayer, mit Prof. Dr. Sylvia Kesper-Biermann, Julika Böttcher und Dennis Mathie bleiben unvergessen. Allen beteiligten Personen sowie Freundinnen und Freunden des Projektes gilt mein außerordentlicher Dank für diese schöne und lehrreiche Zeit.

Mein Forschungsaufenthalt in Istanbul, der durch das Jahresstipendium für Promovierende des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) finanziert wurde, gab meinem Vorhaben zusätzliche wissenschaftliche Anstöße, einen kulturellen Perspektivwechsel und ermöglichte den Austausch mit türkischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Für die Möglichkeit der Umsetzung bin ich sehr dankbar. Daneben danke ich dem Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für Bildungsmedien (GEI) für die Bereitstellung der Geschichtsschulbücher, welche die Quellengrundlage der Untersuchung bilden, und die Finanzierung eines dreiwöchigen Forschungsaufenthalts vor Ort in Braunschweig, der mir umfassende Einblicke in die Quellen und gewinnbringenden Austausch ermöglichte.

Ich möchte mich besonders bei meiner Doktormutter Prof. Dr. Ingrid Lohmann bedanken für das ausgesprochene Vertrauen und die Möglichkeit, meine Forschungsinteressen produktiv zusammenzuführen. Sie bereicherte die Untersuchung durch unzählige Anregungen, kritische Fragen, spannende Diskussionen und erleichterte die Promotionsphase durch eine unkomplizierte Kommunikation und viele Ratschläge. Ebenso danke ich meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Sylvia-Kesper Biermann sowie Prof. Dr. Christine Mayer für viele Gespräche, den wertvollen Austausch, wichtige Hinweise und konstruktive Anmerkungen.

Letztlich war die Umsetzung des Promotionsvorhaben nur möglich durch die Unterstützung meiner Familie und Freunde, die mir auf unterschiedlichste Art und Weise stets Beistand geleistet haben. Von Herzen danke ich meinen Eltern für ihre Geduld, Zuversicht und ihren bedingungslosen Rückhalt.

Hamburg, Oktober 2022

1 Einleitung

1.1 Vorbemerkungen und Forschungsinteresse

Im Jahr 2021 jährte sich zum 60. Mal das Anwerbeabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit der Türkei, welches einen entscheidenden gesellschaftspolitischen Einfluss auf die Geschichte der Bundesrepublik ausübte und nachhaltige Veränderungen der deutschen Gesellschaft herbeiführte. Wenngleich noch immer hitzige Debatten über Migration geführt werden, kann Deutschland inzwischen ohne weiteres als ein Einwanderungsland bezeichnet werden, von dem die fast drei Millionen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund ein bedeutender Teil sind. Trotz politischer Bekundungen, das Anwerbeabkommen sei „ein Herzstück deutscher Geschichte“[4], ist seitdem auf bildungspolitischer Ebene kulturelles und historisches Wissen über die Türkei unzureichend strukturell verankert und vermittelt worden, womit mangelnde Anerkennung und Wertschätzung gegenüber der türkischstämmigen Bevölkerung einhergehen.

Die Aussage des Turkologen Claus Schönig, die deutsch-türkischen Beziehungen seien eines der „am häufigsten bemühten Themen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Politik in den letzten Jahren“[5], hat ungebrochen Gültigkeit. Historische Analysen haben die bilaterale Beziehungsgeschichte bis zu den 1960er Jahren umfassend freigelegt, und dennoch bildet sie einen blinden Fleck im kollektiven Gedächtnis. Obwohl sich die deutsch-türkischen Beziehungen im Laufe des langen 19. Jahrhunderts intensiviert haben, bleiben sie in breitenwirksamen und identitätsstiftenden Diskussionen unbenannt. Der Anfang einer gemeinsamen Geschichte wird oft erst im Anwerbeabkommen als historischem Markierungspunkt gesehen, zumal in der Berichterstattung zum 60. Jubiläum. Ob im Alltag oder in den Medien, im Kontext der Arbeitsmigration oder den besonders in den 2000ern intensiv besprochenen EU-Beitrittsverhandlungen – vorurteilsbeladene und ablehnende Positionen gegenüber Türkinnen und Türken sind allgegenwärtig und exkludieren sie aus Integrationsprozessen.

Doch alterisierende bis hin zu rassistischen Vorstellungen sind weder mit den sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern nach Deutschland migriert noch stammen sie aus einem luftleeren Raum. Vielmehr stellt sich die Frage, in welchen

4 Festakt erinnert an 60 Jahre Anwerbeabkommen. Deutsche Welle 2021, <dw.com/de/festakt-erinnert-an-60-jahre-anwerbeabkommen/a-59043825>.

5 Schönig, Claus: Zum Geleit. In: Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Hrsg. von Claus Schönig, Ramazan Çalik, Hatice Bayraktar. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 7–8, hier 7.

historischen Konstellationen bestimmte Imaginationen vom Anderen entstanden und wie sie perpetuiert wurden, um womöglich bis in die Gegenwart hinein fortzuwirken. Ungeachtet des gegenwärtig eher angespannten Verhältnisses zwischen der Bundesrepublik und der Türkei ist von einer Rekonstruktion der historischen Diskurse ein Beitrag zur Auflösung überkommener Stereotype in aufklärerischer Absicht zu erwarten.

1.2 Fragestellungen und Forschungsziele

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Analyse der Wissensbestände über das Osmanische Reich – oder wie es in den Quellen durchweg heißt „die Türkei" und „die Türken" – in deutschen Geschichtslehrbüchern der Zeitspanne 1839 bis 1918.[6] Damit wird der Blick auf eine Thematik der Bildungsgeschichte gelenkt, die bislang kaum erforscht ist, obgleich die Beschäftigung mit dem osmanischen Staat, der Türkei, im Untersuchungszeitraum in verschiedenen Gesellschafts- und Wissenschaftsbereichen und ebenso in der deutschen Pädagogik keine unerhebliche Stellung einnahm.[7] Darstellungen der Geschichte der „Türkei" und Erzählungen über „die Türken" wurden in die Weltgeschichtsschreibung und später die Nationalgeschichtsschreibung integriert. Die Geschichtsschulbücher wirkten hierbei als Bildungsmittel; sie waren massenmediale Quellen, die das in einer historischen Epoche vorhandene Wissen in Bezug auf bestimmte Sachgebiete ordneten, strukturierten und darauf abzielten, stabile Deutungsmuster sowie Weltwahrnehmungen zu erzeugen und im Alltagswissen zu verankern.[8] Als Quellen waren sie „unstrittig das am weitesten verbreitete Medium moderner Gesellschaften zur Überlieferung von Geschichte"[9] und boten einen Zugang zu anerkannten Wissensbeständen. Zwar existierte die Türkei als politische Entität noch nicht, doch ergab eine vorgeschaltete explorative Suchwortanalyse aller bis 1918 erschienenen

6 Zur Begriffsverwendung vergleiche im Übrigen die Hinweise am Schluss dieses Kapitels.

7 Vgl. Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika (Hrsg.): Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik und Kulturtransfer. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021.

8 Vgl. Höhne, Thomas: Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2003, S. 18. – Den konsensstiftenden Charakter von Schulbüchern pointiert das Faktum, dass sie lange Zeit als zentrales Instrument staatsbürgerlicher Bildung und nationaler Erziehung hervortraten und folglich Rückschlüsse darüber erlauben, welches Wissen in bestimmten Raum-Zeit-Abschnitten zirkulierte; vgl. Lässig, Simone: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht. Hrsg. von Eckardt Fuchs, Joachim Kahlert. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2010, S. 199–219, hier 199.

9 Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945: Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin: LIT Verlag 2011, S. 10.

Geschichtslehrbücher, dass dem Sprechen über Türken und die Türkei – und zwar mit diesen beiden Termini – eine äußerst hohe Bedeutung zugewiesen wurde.[10] Die vorliegende Untersuchung gibt Aufschluss darüber, welche Vorstellungen über sie im 19. und frühen 20. Jahrhundert an Schülerinnen und Schüler vermittelt wurden und wie sich das Wissen veränderte. Mit der Fokussierung auf höhere Schulanstalten werden Einblicke in die Bildungsweise einer privilegierten Gruppe[11] gewährt, die nach Abschluss der schulischen und gegebenenfalls einer anschließenden universitären Bildung leitende Funktionen in Staat und Gesellschaft übernahm.[12]

Den primären Gegenstand der Untersuchung bilden Lehrbuchtexte über „Türken" und die „Türkei" in deutschen Geschichtslehrwerken für höhere Schulen, und zwar insbesondere an drei entscheidenden historisch-diskursiven Ereignissen: dem Griechischen Unabhängigkeitskrieg (1821−1832), dem Russisch-Türkischen Krieg (1877/78) und dem Ersten Weltkrieg (1914–1918). Die Analyse der Darstellungen zu diesen Ereignissen bündelt Wissen und Vorstellungen zu bestimmten historischen Aspekten und bildet gemeinsam ein Panorama des gesamten Untersuchungszeitraums. Mit dem Griechischen Unabhängigkeitskrieg und dem Russisch-Türkischen Krieg werden zudem militärisch-politische Geschehnisse ins Blickfeld genommen, die in heutigen Geschichtsdarstellungen eher marginalisiert sind. Eine Re-Lektüre der Lehrbuchtexte und die Rekonstruktion des entsprechenden Diskurses leistet daher auch einen Beitrag zur historiographischen Neuakzentuierung und trägt zur Dekonstruktion innereuropäischer Hegemonialbeziehungen in der Geschichtsdarstellung bei.

Der Untersuchungszeitraum 1839 bis 1918 umfasst beinahe siebzig Jahre, eine Zeitspanne, die es erlaubt, Aussagen zum diskursiven Wandel[13] zu treffen und das eher langsame Tempo der Aufnahme und Veränderung von Wissensbeständen in

10 Der Terminus „Osmanisches Reich" tritt in den Geschichtslehrwerken sehr viel seltener auf als „Türkei". Die Suchwortanalyse aller 1740 Volltext-durchsuchbaren digitalisierten Lehrwerke ergab folgende Trefferanzahlen: „türkei" (4282), „osmanisch* reich*" (271), „türkisch*" (6203) und „osmanisch*" (816).

11 Frauen blieb bis 1908 der Zugang zu Hochschulen verwehrt. Höhere Töchter- und Mädchenschulen sind insofern dem höheren Schulwesen nur bedingt zuzuordnen. Lehrbücher für sie fließen trotzdem in die vorliegende Betrachtung mit ein, da die Schülerinnen meist der privilegierten Bevölkerungsgruppe angehörten und ebenfalls zu Trägerinnen konsensualer Wissensbestände des Wirtschafts- und Bildungsbürgertums wurden.

12 Vgl. Flöter, Jonas: Geschichte der universitären Bildung. In: Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Hrsg. von Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann et al. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 237–256, hier 244.

13 Vgl. Landwehr, Achim: Einleitung. In: Diskursiver Wandel. Hrsg. von Achim Landwehr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 11–31.

Schulbüchern zu berücksichtigen, die als „träges Wissen“[14] gelten – ein Charakteristikum des Mediums. Anfangs- und Endpunkt des Untersuchungszeitraums sind durch Zäsuren bestimmt, die den Diskurs nachhaltig beeinflussten[15]: 1839 begann die Ära der Tanzimat, welche der Forschungsliteratur zufolge die Reformphase des Osmanischen Reichs mit seiner Hinwendung zum Westen einleitete. Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges 1918 verband sich bis auf Weiteres ein abrupter Abbruch der deutsch-osmanischen Beziehungen.[16] Die Untersuchung konzentriert sich auf die Wissenskonstruktionen über „Türken“, „die Türkei“ und das Osmanische Reich und ihren semantischen Gehalt. Einschlägige Narrative und Kollektivsymbole werden identifiziert und ihr semantisches Umfeld daraufhin untersucht, wie und mit welchem Bedeutungsgehalt sie Verwendung finden. Dabei wird der Prämisse Achim Landwehrs gefolgt, sich bei einem diskursanalytischen Vorgehen auf „thematische Zusammenhänge zu konzentrieren“[17]. Der diskursanalytisch-imagologische Forschungsansatz geht davon aus, dass mit der Beschreibung des kulturell Fremden in großen Teilen auch eine Selbstvergewisserung und Selbstverortung geleistet und nicht nur deskriptives Wissen generiert wird. In der Analyse wird entlang der Kategorien „eigen“ und „fremd“ ein kritischer Blick auf das Material gerichtet, um solche Selbstbildkonstruktionen einzufangen. Ergänzend werden Informationen zu den Lehrbuchautoren gegeben. Die zentralen Forschungsfragen der Untersuchung sind:

Welches Wissen über „die Türken“ und „die Türkei“ liegt in den Geschichtslehrwerken der Zeitspanne 1839 bis 1918 vor, wie konstituieren sich die Deskriptionen und welche diskursiven Veränderungen sind identifizierbar?

Wie werden die historischen Entwicklungsprozesse im Osmanischen Reich und seine sich verändernden Beziehungen zum Deutschen Bund bzw. zum Deutschen Kaiserreich in den Schulbüchern wiedergegeben?

In welchen Zusammenhängen des Türken- und Türkeidiskurses liegen Selbstvergewisserungsstrategien vor? Wo kommen deutsche Selbstbilder zum Ausdruck und wie sind sie ausgeformt?

---

14 Höhne, Schulbuchwissen, 2003, S. 158.

15 Da die diskursanalytische Betrachtung einem Konstruktionsakt unterliegt, bleibt zu berücksichtigen, dass die gewählten Anfangs- und Endpunkte der Untersuchung nicht gleichbedeutend mit diskursiven Veränderungen sein müssen.

16 Außerdem folgten im Anschluss an den Weltkrieg und das Ende des Kaiserreiches gesellschaftliche Neuordnungen, die sich auch auf die Lehrbücher auswirkten; dazu kam 1923 die Gründung der Türkischen Republik. Vgl. zur weiteren Entwicklung in Geschichtslehrbüchern der Weimarer Republik und des NS-Staates Mathie, Dennis: Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern zwischen Wissenszuwachs und Stagnation 1919–1945. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2023.

17 Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2008, S. 101.

1.3 Forschungsstand

Die Rekonstruktion des besagten Diskurses in deutschsprachigen Geschichtslehrbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts stellt bislang ein Forschungsdesiderat dar, obwohl Schulbücher ein vielversprechendes Untersuchungsmaterial bilden. Spezifische Vorarbeiten hat das DFG-Projekt *Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945* erbracht, aus dem auch die vorliegende Untersuchung hervorgegangen ist.[18] Ingrid Lohmann und Julika Böttcher haben den Türkeidiskurs in der deutschen Pädagogik und die deutsch-türkische Bildungsgeschichte im 19. und frühen 20. Jahrhundert auf der Grundlage verschiedener historischer Quellen, vor allem Zeitungen und Zeitschriften, bearbeitet. Dabei wurden die Rückwirkungen der deutsch-türkischen Verflechtungen herausgearbeitet und das Konzept des transnationalen Bildungsraums erprobt. Die vorliegende Untersuchung greift zudem die multiperspektivische Geschichtsschreibung und globalgeschichtlichen Ansätze auf, die in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum vor allem Jürgen Osterhammel und Sebastian Conrad prominent vertreten haben. Demnach ist Geschichte nicht als mehr oder weniger hermetisch abgeschlossene Nationalgeschichte zu (re-)konstruieren, sondern es sind „grenzüberschreitende Prozesse, Austauschbeziehungen, aber auch Vergleiche im Rahmen globaler Zusammenhänge“[19] zu erfassen, jedoch ohne den Anspruch, eine allgemeingültige oder allumfassende (Welt-)Geschichte vorzulegen. Für das 19. Jahrhundert liegen mit *Die Verwandlung der Welt* (2009) und dem Sammelband *Geschichte der Welt. Wege zur Modernen Welt 1750–1870* (2016) einschlägige Werke vor, die globale Verflechtungen darlegen und damit ein „Interpretationsangebot“ bereitstellen.[20]

Hinsichtlich der Geschichte des Osmanischen Reiches im 19. Jahrhundert kann auf eine Vielzahl an Werken[21] rekurriert werden, wobei für den deutschsprachigen

---

18 Vgl. Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16.4 (2013), S. 751–772; Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25 (2019), S. 114–158; Lohmann; Böttcher, Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert, 2021; Böttcher, Julika: Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich. Akteure, Netzwerke, Diskurse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2023.

19 Conrad, Sebastian: Globalgeschichte. Eine Einführung. München: C. H. Beck 2013, S. 9.

20 Vgl. Osterhammel, Jürgen: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München: C. H. Beck 2009; Conrad, Sebastian; Osterhammel, Jürgen et al. (Hrsg.): Geschichte der Welt. Wege zur Modernen Welt 1750–1870. München: C. H. Beck 2016.

21 Etwa Quataert, Donald: The Ottoman Empire 1700–1922. 4. Aufl. CreateSpace Independent Publishing Platform 2017; Pamuk, Şevket: The Ottoman Empire and European capitalism 1820–1913. Trade, investment and production. Cambridge: Cambridge University Press 2010; Hanioğlu, M. Şükrü: A Brief History of the Late Ottoman Empire. Princeton: Princeton Univer-

Raum Klaus Kreisers Arbeiten hervorzuheben sind. In *Der osmanische Staat 1300–1922* (2013) vermittelt Kreiser systematisch die Grundlagen der politischen Geschichte des Osmanischen Reiches. Eine eingehende historische Darstellung bietet *Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reiches* (2015) von İlber Ortaylı, welcher kleinschrittig die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen und die Verflechtungen mit den europäischen Mächten aufzeigt. Bereits Ende der 1970er Jahre analysierte Ortaylı mit Rückgriff auf deutsche und osmanische Quellen den deutschen Einfluss auf das Osmanische Reich, eine Fragestellung, die seither immer wieder den Ausgangspunkt verschiedener seiner Monographien und Aufsätze bildet.[22] Die militärischen, politischen und kulturellen Verflechtungen zwischen Deutschem Bund beziehungsweise Deutschem Kaiserreich und Osmanischem Reich sind ebenfalls ausführlich, wenngleich noch nicht erschöpfend, bearbeitet worden.[23] Malte Fuhrmann hat in verschiedenen Veröffentlichungen die Orientpolitik des Deutschen Bundes und des Deutschen Kaiserreichs analysiert; die zunehmenden imperialistischen Interessen und konkrete Siedlungsvorhaben im östlichen Mittelmeerraum deutet er als Kompensation für den als unzureichend empfundenen deutschen Kolonialbesitz in Afrika. Fuhrmann zeigt zudem die aus dem deutschen Hegemoniestreben in dieser Region entsprungenen symbolischen und praktischen Bemächtigungsstrategien auf, die das Ziel hatten, die Bewohner auf eine „höhere Kulturstufe“ zu heben.[24] Die späteren außenpolitischen Ambitionen des Deutschen Reiches beschreibt er treffend als semikoloniales Projekt.[25] Eine völkerrechtliche Untersuchung legt Karl-Heinz Ziegler (1997) anhand zahl-

---

sity Press 2008; Kreiser, Klaus; Neumann, Christoph K.: Kleine Geschichte der Türkei. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam 2009; Adanır, Fikret: Der Zerfall des Osmanischen Reiches. In: Das Ende der Weltreiche. Von den Persern bis zur Sowjetunion. Hrsg. von Alexander Demant. München: Beck 1997, S. 108–128.

22 Vgl. Ortaylı, İlber: Osmanlı İmparatorluğu‘nda Alman Nüfuzu. 1. Aufl. Istanbul: Kronik Kitap 2017.

23 Siehe dazu Scherer, Friedrich: Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2001; Gökpinar, Hakan: Deutsch-türkische Beziehungen 1890–1914 und die Rolle Enver Paschas. Marburg: Tectum 2011.

24 Vgl. Fuhrmann, Malte: Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851 – 1918. Frankfurt: Campus 2006; Fuhrmann, Malte: Deutschlands Abenteuer im Orient. Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Hrsg. von Claus Schönig, Ramazan Çalik, Hatice Bayraktar. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 10–33. – Hinsichtlich der deutschen Kultur- und Wirtschaftspolitik im Orient beleuchtet Jürgen Kloosterhuis in seiner Arbeit „Friedliche Imperialisten“ (1994) die Rolle der Deutsch-Türkischen Vereinigung (DTV) und legt ihre Vorrangstellung in der Förderung von deutscher Kultur- und Wirtschaftspolitik im Vorderen Orient frei, womit sie zum Vorbild für die Gründung weiterer außenwirtschaftlicher und -politischer Interessenverbände wurde. Vgl. Kloosterhuis, Jürgen: „Friedliche Imperialisten“: Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1906–1918. Frankfurt am Main: Peter Lang 1994, S. 608.

25 Vgl. Fuhrmann, Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 10–33.

reicher juristischer Bestimmungen, wie Friedens- und Handelsverträge zwischen beiden Staaten, vor.[26] Daneben ist auf die Monographie *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)* von Mustafa Gencer hinzuweisen, der die kultur- und bildungspolitischen Interaktionen und Interessenlagen beider Staaten analysiert und die Austauschprogramme und Entsendungen von Lehrkräften und Forschenden beleuchtet.[27]

Einen zentralen Anknüpfungspunkt der vorliegenden Untersuchung stellen wissenschaftliche Arbeiten unterschiedlicher Fachdisziplinen zum „Türkeibild" dar, die unter Rückbezug auf historische Quellen deutsche Wahrnehmungen, Imaginationen und Repräsentationen vom Osmanischen Reich untersuchen. Sie stehen in einer postkolonialen Tradition und zielen darauf, die Wissens- und Sprachbestände zu dekonstruieren und ihre Entstehungsbedingungen einzufangen. Winfried Schulze hat in seiner Studie (1978) über die spätmittelalterliche „Türkengefahr", die er darin erstmals als analytische Kategorie verwendet, herausgearbeitet, dass die Beschreibungsmuster des religiös Fremden einen Reichspatriotismus förderten und stabilisierende Wirkung entfalteten. Eine Rekonstruktion der Wahrnehmungen des Osmanischen Reiches anhand von Reiseberichten unternimmt Almut Höfert (2003). Sie stellt heraus, dass im 15. und 16. Jahrhundert neben den pejorativen Vorstellungen ein hohes Maß ethnographischen Wissens erzeugt wurde.[28] Osterhammel rekonstruiert in seinem Werk *Die Entzauberung Asiens* (2013) anhand europäischer Reiseliteratur des 18. Jahrhunderts die Vielschichtigkeit des Asiendiskurses in Europa und betont, dass der Epoche des Imperialismus und der Unterwerfung asiatischer Länder eine ernsthafte und facettenreiche Auseinandersetzung vorausging.[29] Die Herausbildung des deutschen Orientalismus im 19. Jahrhundert erarbeitet Andrea Polaschegg in ihrer Monographie *Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert* (2005); sie analysiert das deutsche Orientbild im Zusammenhang der wissenschaftlichen, literarischen und politischen Bedingungen der Zeit.[30] Den Wandel des Türkeibildes hat für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts Fikret Adanır un-

26 Vgl. Ziegler, Karl-Heinz: Deutschland und das Osmanische Reich in ihren völkerrechtlichen Beziehungen. Archiv des Völkerrechts: AVR 35 (1997), S. 255–272.

27 Vgl. Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT 2002.

28 Vgl. Höfert, Almut: Den Feind beschreiben: „Türkengefahr" und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2003; Höfert, Almut: Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit. In: Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 61–70.

29 Vgl. Osterhammel, Jürgen: Die Entzauberung Asiens. Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert. 2. Aufl. München: C. H. Beck 2013, S. 18f.

30 Vgl. Polaschegg, Andrea: Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert. Berlin: De Gruyter 2005.

tersucht; eine umfangreiche Darstellung des Bedeutungswandels in der Wahrnehmung des Osmanischen Reiches präsentiert Aslı Çırakman in *From the "Terror of the World" to the "Sick Man of Europe"* (2005).[31]
Nicht zuletzt schließt die vorliegende Untersuchung an das Feld der Schulbuchforschung an – ein interdisziplinärer Forschungsbereich, der unterschiedliche Zugänge zum Material aufweist.[32] Das Handbuch *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (2018) gibt einen systematischen Überblick und legt die diversen Betätigungsfelder von Schulbuchanalysen dar.[33] Die Forschung zum 19. Jahrhundert beschäftigt sich bisher eher selten mit Lehrwerken für das höhere Bildungswesen.[34] Ein direkter thematischer Bezug liegt in der Untersuchung von Norbert

31 Vgl. Adanır, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Lohmann; Böttcher, Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert, 2021, S. 23–42; Vgl. Çırakman, Aslı: From the "Terror of the World" to the "Sick Man of Europe". European Images of Ottoman Empire and Society from the Sixteenth Century to the Nineteenth. New York: Peter Lang 2005. – Mit der Zeit des Deutschen Kaiserreiches unter Wilhelm II. befassen sich unter anderem Schöllgen und Kössler. Vgl. Schöllgen, Gregor: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!" Motive deutscher Türkeipolitik zur Zeit Wilhelm II. in zeitgenössischen Darstellungen. Saeculum 32.2 (1981), S. 130–145.; vgl. Kössler, Armin: Aktionsfeld osmanisches Reich: die Wirtschaftsinteressen des Deutschen Kaiserreiches in der Türkei 1871 – 1908: (unter besonderer Berücksichtigung europäischer Literatur). New York: Arno Press 1981;

32 Wie Eckhardt Fuchs et al. konstatieren, kann nicht von der Schulbuchforschung als einem klar abgesteckten Feld gesprochen werden. Die Interdisziplinarität, thematische und methodische Vielfalt erschweren die Bündelungen der Forschungsperspektiven. Diese Diversität erfordert zugleich eine Transparenz der spezifischen „schulbuchbezogenen Forschung". Die historische Schulbuchforschung als eines dieser Untersuchungsfelder formierte sich zunächst auf nationaler und ab den 1990er Jahren auch auf internationaler Ebene. Auch buch- und verlagsgeschichtliche Arbeiten haben Eingang gefunden. Die vorliegende Untersuchung ist explizit im Feld der Schulbuchforschung und in der Historischen Bildungsforschung angesiedelt. Vgl. Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut: Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress 2014, S. 21f; 31.

33 Vgl. Fuchs, Eckhardt; Bock, Annekatrin: The Palgrave Handbook of Textbook Studies. London: Palgrave Macmillan 2018; Fuchs, Eckhardt: The (Hi)story of Textbooks: Research Trends in a Field of Textbook-Related Research. Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 4.1 (2014), S. 63–80; Reihe Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Hrsg. von Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze, Eva Matthes, Sylvia Schütze, Werner Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003ff.

34 Vgl. Kreusch, Julia: Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918: Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2008, S. 5. – Verschiedene Veröffentlichungsreihen des Georg-Eckert-Instituts sind im Hinblick auf die Schulbuchforschung von herausragender Bedeutung. Im interdisziplinären Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS) werden Fragen zu Wissensbeständen in historischen und gegenwärtigen schulischen Bildungsmedien diskutiert. Auch die Entstehungskontexte, Produktions- und Aneignungspraktiken stehen hierbei im Fokus. Die Reihe Palgrave Studies in Educational Media zielt darauf, Schulbücher und andere Bildungsmedien als Schauplätze kultureller Auseinandersetzungen und soziopolitischer Kräfte zu untersuchen. Und auch die Reihe Eckert. Die Schriftenreihe stellt ein umfassendes Publikationsorgan dar,

Grube und Andreas Hoffmann-Ocon (2021) vor, welche die Türkeibilder innerhalb schweizerischer Geschichtslehrmittel der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts analysieren.[35] Vereinzelt liegen auch Studien vor, welche die gegenseitigen Imaginationen in Schulbüchern untersuchen, wobei sie überwiegend den Zeitraum seit dem Anwerbeabkommen der Bundesrepublik mit der Türkei behandeln.[36] Erwähnenswert ist darunter die Studie von Christian Dawidowski (2012), in der die Darstellung von Türken und der Türkei in (west-)deutschen Lesebüchern seit den 1970er Jahren untersucht wird.[37]

---

in dem nennenswerte Forschungsergebnisse zu Bildungsmedien in ihrem soziokulturellen Kontext in systematischer, historischer und vergleichender Perspektive präsentiert werden.

35 Vgl. Hoffman-Ocon, Andreas; Grube, Norbert: „Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen und Morden bekämpfen". Türkeibilder in schweizerischen Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Lohmann; Böttcher, Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert, 2021, S. 143–164.

36 Bei der Beschäftigung mit dem Türkei-, Orient- und Islambild in deutschen Schulbüchern kann auf andere Studien verwiesen werden, deren Schwerpunkte meist auf der jüngeren Vergangenheit liegen und die sich auch mit Deutschbüchern und Lesebüchern befassen. Siehe dazu Jonker, Gerdien: Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In: Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 71–83; Çukurova, Bülent; Aslan, Osman: Die deutsch-türkischen Beziehungen in deutschen und in türkischen Schulbüchern. In: Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Hrsg. von Claus Schönig, Ramazan Çalik, Hatice Bayraktar. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 404–422.

37 Dawidowski untersucht, wie (west-)deutsche Lesebücher aller Schularten ihr Bild von türkischen Migranten zeichnen und verändern. Vorab verweist er darauf, dass die Begegnung mit der Türkei in den meisten Lesebüchern nicht thematisiert wird. In den 1970er Jahren sei der Stellenwert der Migration zu gering, um Texte in Lesebüchern aufzufinden. Menschen – seien es Deutsche oder Migranten – erscheinen nicht als Individuen, sondern als gesellschaftliche Gruppen. In den 1980er Jahren sei ein stärkeres Bewusstsein für die Anwesenheit fremder Kulturen entstanden. Die Schriften zeichnen sich durch Orientierungslosigkeit und das Fehlen von Konzepten für ein gemeinsames Miteinander aus und evozieren ein Bild, das die Türken als Orientalen aus einer vorzivilisatorischen Welt darstellt. In den 1990er Jahren befasst man sich vielschichtiger mit dem Fremden. Dawidowski nimmt aufgrund dessen eine Dreiteilung vor. In „pädagogischen Konzepten" scheint das Fremde zwar in seiner Individualität dargestellt, aber zugunsten einer Toleranzerziehung instrumentalisiert zu werden. „Literarische Konzepte" wiederum intendieren einen Perspektivwechsel durch eine Auseinandersetzung mit der Perspektivik in Migrationsliteratur, dabei wird die Türkei historisch-kulturell repräsentiert, aber auch in ihrer zeitgenössischen Vielfalt. In „Integrativen und kompetenzorientierten Konzepten", die eine Umwälzung des Schulbuchsektors herbeiführten, findet eine Relativierung statt; die Darstellung von Türken und der Türkei unterliegt einer changierenden Heterogenität. Vgl. Dawidowski, Christian: Die Darstellungen von Türken und der Türkei in deutschen Lesebüchern seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. In: 51 Jahre türkische Gastarbeitermigration in Deutschland (Jahrbuch Türkisch-deutsche Studien). Hrsg. von Şeyda Ozil, Michael Hofmann, Yasemin Dayıoğlu-Yücel. Göttingen: V&R unipress 2012, S. 57–79. – Erkenntnisreich und vielversprechend sind auch die Untersuchungen von Önder Cetin zum türkischen Selbstbild in Lehrwerken, darunter eine Untersuchung über das

Für eine bildungshistorische Verortung der untersuchten Geschichtslehrbücher und ihrer Autorenschaft kann auf das dreibändige Werk Wolfgang Jacobmeyers *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945* (2011) zurückgegriffen werden. Das Werk leistet eine einzigartige Zusammenstellung der Vorworte, Auflagenhöhen und Publikationsorte sowie weiterer Informationen der im Untersuchungszeitraum erschienenen Geschichtslehrwerke und ist für eine profunde Arbeit mit den Quellen unverzichtbar.[38] Vervollständigt werden können die Kontextualisierungen der Autoren durch zeitgenössische Quellen und das *Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts* (2008).[39] Zu historischen Schulatlanten liegt das Werk von Patrick Lehn (2008) vor, und die Schulbuchverlage im 19. Jahrhundert analysiert exemplarisch Julia Kreusch (2008).[40] Die Forschungslage ist interdisziplinär ausgerichtet; sie setzt sich aus Geschichtswissenschaft, Turkologie und Kultur- sowie Erziehungswissenschaft zusammen und wird hier in Historischer Bildungsforschung gebündelt.

1.4 Aufbau der Untersuchung und eine Bemerkung zur Terminologie

Aus den zugrundeliegenden Fragestellungen, dem erkenntnisleitenden Interesse, aber auch der erarbeiteten empirischen Untersuchung ergibt sich der nachfolgende Aufbau der Arbeit:
Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Voraussetzungen und methodischen Überlegungen präsentiert. Da die Untersuchung darauf zielt, einen Diskurs zu untersuchen – also Sagbarkeitsräume, Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Feld der Verkettung von Aussagen zu identifizieren – bedarf es zuallererst einer Bestimmung des Terminus „Diskurs“ im Sinne der theoretischen Ausführungen Michel Foucaults. Für die historische Erforschung von Diskursen wird ein Blick

Selbstbild in Büchern für den Türkischunterricht in Deutschland. Vgl. Spielhaus, Riem; Štimac, Zrinka; Cetin, Önder: Konstruktionen des türkischen Selbstbilds in Schulbüchern für den herkunftssprachlichen Türkischunterricht (2019); Cetin, Önder: Migration and Migrants between the Favorable and the Problematic: A Discourse Analysis of Secondary School Turkish History Textbooks from 1966 to 2018. Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS) 12.2 (2020), S. 77–104.

38 Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. 3. Bde. Berlin: LIT Verlag 2011.

39 Vgl. Kössler, Franz: Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts: Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825–1918 mit Veröffentlichungsverzeichnissen. Band: Staa – Stutzki. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen 2008, <geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6126/pdf/Koessler-Staa-Stutzki.pdf>.

40 Vgl. Lehn, Patrick: Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Köln: Böhlau 2008; Kreusch, Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008.

auf die „Diskursgeschichte" gerichtet, „welche die empirische Untersuchung von Diskursen in ihrem geschichtlichen Wandel zum Gegenstand hat"[41]. Zentrale Theoretiker dieses Felds sind Achim Landwehr und Philipp Sarasin, wobei auch Jürgen Links diskurstheoretische Konzepte ergänzend herangezogen werden (2.1 Ansätze zur historischen Erforschung von Diskursen). In einem anschließenden Schritt wird die Untersuchung im postkolonialen Feld verortet, indem die zentralen Erkenntnisse der 1978 erschienenen Studie *Orientalism* von Edward W. Said, anknüpfende wissenschaftliche Beiträge und ihre konstitutive Relevanz diskutiert werden (2.2 *Orientalismus* als westliche Selbstvergewisserung). Angelehnt an Foucault und Thomas Höhne wird dann das in den Schulbüchern vorliegende Wissen theoretisch erfasst und als spezifische Wissensform bestimmt (2.3 Wissenskonstruktion im Medium Schulbuch). In einem abschließenden Abschnitt werden die einzelnen empirischen Arbeitsschritte und das untersuchte Quellenmaterial vorgestellt. Ausgangspunkt des methodischen Grundgerüsts bildet Landwehrs Ansatz einer historischen Diskursanalyse[42], welche im Einzelnen angepasst und modifiziert wurde; dort wird auch der Zuschnitt des Quellenkorpus erläutert (2.4 Methodisches Vorgehen und Quellenkorpus).

Das dritte Kapitel stellt die wesentlichen historischen Kontexte der Arbeit bereit. Unter Rückbezug auf einschlägige Forschungsliteratur werden als erste Kontextebene zunächst die deutsch-osmanischen Beziehungen in einer historischen Perspektive erläutert (3.1). Dann liegt der Fokus auf den deutschen Wahrnehmungen und Imaginationen über das Osmanische Reich im Feld des Orientalismus-Diskurses (3.2). Diese zweite Kontextebene wird ebenfalls mit wissenschaftlicher Literatur, aber auch dem Verweis auf zeitgenössische Quellen freigelegt. Beide Kontextperspektiven sind für die anschließende empirische Untersuchung unentbehrlich, da das Wissen der Schulbücher in Traditionslinien zu angrenzenden Diskursen steht. Abgeschlossen wird das Kapitel durch eine bildungsgeschichtliche Einordnung des Geschichtslehrbuchs als Medium in seiner gesellschaftlichen und

---

41 Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 14.

42 Neben anderen an Foucault orientierten Varianten der Diskursanalyse dient nicht zuletzt Achim Landwehrs Darstellung in der Geschichtswissenschaft und in angrenzenden historisch arbeitenden Disziplinen als Ausgangspunkt. Ein ausführlicher Überblick über Ausprägungen der Diskursanalyse (literaturwissenschaftliche, linguistische, generative, kritische etc.) findet sich in Wrana, Daniel; Ziem, Alexander et al. (Hrsg.): Diskursnetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Bielefeld: transcript 2014, S. 84–103. – Aufgrund der Vielschichtigkeit und Interdisziplinarität des Theoriegerüsts, der unterschiedlichen Interpretationen und Akzentuierungen muss bei einer eigenen Bezugnahme auf Foucault die Vorgehensweise intersubjektiv und transparent dargelegt werden. Zum besonderen Verhältnis von Interdisziplinarität und Multidisziplinarität im Feld der Diskursanalyse ist auf den Sammelband Kämper, Heidrun; Warnke, Ingo H. (Hrsg.): Diskursanalyse – Interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven. Berlin: De Gruyter 2013 zu verweisen.

institutionellen Entwicklung, darunter die Bedingungen der Schulbuchproduktion, und des Geschichtsunterrichts im höheren Bildungswesen (3.3).
Im vierten Kapitel werden die empirischen Analyseergebnisse angelehnt an eine thematische Strukturierung dargestellt. In chronologischer Reihenfolge werden die Deskriptionen der Türkei und der Türken innerhalb von exponierten historisch-diskursiven Ereignissen angeschlossen, in denen das Osmanische Reich ein zentraler Akteur ist und mit denen der diskursive Wandel veranschaulicht werden kann. Aus der diskursanalytischen Arbeit mit dem Quellenbestand sind der Griechische Unabhängigkeitskrieg (1821−1832) (4.1), der Russisch-Türkische Krieg (1877/88) (4.2) und der Erste Weltkrieg (4.3) als entscheidende Ereignisse hervorgetreten, welche auch strukturgeschichtlich eine herausragende Stellung innehaben. Mit der Analyse dieser drei Diskursereignisse lässt sich der Wandel des Türkeidiskurses für den gesamten Untersuchungszeitraum veranschaulichen. Bevor auf die einzelnen Narrative eingegangen wird, werden spezifische Kontextualisierungen zum jeweiligen Ereignis und bildungsgeschichtliche Besonderheiten präsentiert. Darauf folgt die Beschreibung der Narrative, und am Ende der Abschnitte findet jeweils eine Zusammenführung und Einordnung der Ergebnisse statt. In einem weiteren Abschnitt werden dann übergreifende Diskursstränge (4.4) behandelt, welche über den gesamten Zeitraum wirken und den Diskurs insgesamt prägen.
Mit diesem Aufbau lassen sich die empirischen Ergebnisse zu einem bestimmten Abschnitt des historischen Diskurses gebündelt darstellen. Werke, die eine besonders hohe Auflage und Reichweite besitzen oder durch andere Besonderheiten charakterisiert sind, darunter die *Weltgeschichte* Georg Webers (4.2), werden in der Darstellung der Ergebnisse hervorgehoben.
Das abschließende fünfte Kapitel leistet eine konzise Zusammenfassung des Ertrags der Untersuchung insgesamt, ordnet sie in übergreifende Forschungsfelder ein und bietet einen Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten.
An dieser Stelle müssen Bemerkungen zur nachfolgenden Begriffsverwendung und zur Terminologie vorgenommen werden. Innerhalb der historischen Quellen des 19. Jahrhunderts wurden die Termini Osmanisches Reich, Türkei oder türkisches Reich, genauso wie Osmanen und Türken, synonym verwendet; es ist allerdings eine eindeutige Präferenz für die Termini Türkei und Türken zu erkennen, wenngleich wenige Texte wiederum nur vom Osmanischen Reich und von Osmanen sprechen. Die gegenläufigen Tendenzen können in der Darstellung der Ergebnisse nicht widerspruchsfrei aufgelöst werden. In der vorliegenden Untersuchung werden daher – ebenso wie im Quellenmaterial – beide Begriffe verwendet.[43] Tendenziell wird mit dem Stamm „türk*“ eher auf Ethnie, Sprache

43 Kreiser stellt fest, dass eine Gleichsetzung der Begriffe „Osmanen“ und „Türken“ oder „Osmanisches Reich“ und „Türkei“ nicht immer angemessen erscheint, allerdings aufgrund der Einschrei-

und Religion rekurriert, wohingegen „osman*“ einen Bezug zu der osmanischen Dynastie, der Herrscherelite und dem Staat anzeigen kann. Dementsprechend werden fortan im Sprechen auf der Ebene der Vorstellungen, Repräsentationen und Imaginationen die Begriffe Türkei und Türken (oder auch Türkei- und Türkenbild[44]) als deskriptiv-analytische Kategorien verwendet. Bei der einordnenden Erläuterung historischer Zusammenhänge und Kontexte wird demgegenüber eher vom Osmanischen Reich gesprochen.
Quellenbegriffe wie „Türke“ und „Türken“ verweisen unabhängig vom Geschlecht auf die Bevölkerung des Osmanischen Reiches, vorzugsweise auf dem Balkan und in Anatolien.[45] Eine Suchwortanalyse aller 1740 Volltext-durchsuchbaren digitalisierten Lehrwerke zeigt lediglich fünf Treffer bei der Suche nach „Türkin*“ („Türke“ 22 629, „Türken“ 18 058). Die binär aufgefasste gesellschaftliche Geschlechterordnung der untersuchten Zeitspanne integriert die weibliche Form in den Terminus „Türken“. Die Erzählungen sind Männererzählungen – weit überwiegend erzählt von Männern über Männer. Geschlechterhistorische Untersuchungen zur Rolle der Frau im Osmanischen Reich, zu Vorstellungen über die „Orientalin“ oder den „Harem“ liegen im Übrigen bereits vor.[46] Wie in den Quellen werden im Folgenden „Türke“ und „Türken“ als diskursspezifische Termini benutzt. Ziel der Untersuchung ist, die jeweiligen Semantiken sowie das Bedeutungsumfeld freizulegen, ohne eine irreführende oder geschichtslose Rekonstruktion vorzunehmen. Wenn die Kategorie des Geschlechts für die Untersuchung an Bedeutung gewinnt, wird dies sprachlich markiert und argumentativ hervorgehoben.
Zuletzt zur Zitationsweise: Die Zitation der Quellentexte folgt in Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung grundsätzlich dem Original; Auslassungen

---

bung in die Geschichte der Selbst- und Fremdbezeichnungen als legitim erachtet werden kann; vgl. Kreiser, Klaus: Der osmanische Staat 1300–1922. 2. Aufl. München: Oldenbourg 2008, S. 3.

44 Zur Deskription der Wissensbestände des Türkeidiskurses innerhalb der Geschichtslehrwerke werden neben dem Begriff des Wissens auch die Termini „Bild“ (Selbst-, Fremd- oder Feindbild), „Imagination“ oder „Repräsentation“ verwendet. Sie heben den Konstruktionscharakter des Wissens hervor und weisen darauf hin, dass es sich um Vorstellungen handelt, welche sich anhand von Diskurssegmenten, Kollektivsymbolen und Narrativen festigten. „Bild“ ist dabei nicht ikonographisch zu verstehen, sondern mit Jeismann im Sinne eines Geschichtsbilds, in dem Deutungen der Vergangenheit „mit der Forderung an die kommende Geschichte“ verbunden werden. Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbilder. Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. Aus Politik und Zeitgeschichte 52.51–52 (2002), S. 13–22, <bpb.de/apuz/26551/geschichtsbilder-zeitdeutung-und-zukunftsperspektive?p=all>.

45 Das Gleiche gilt für die Bezeichnungen anderer Bevölkerungsgruppen und Ethnien.

46 Vgl. etwa Stamm, Ulrike: Der Orient der Frauen. Reiseberichte deutschsprachiger Autorinnen im frühen 19. Jahrhundert. Köln: Böhlau Verlag 2010; Kürsat-Ahlers, Elçin: Haremsfrauen und Herrschaft im Osmanischen Reich. Feministische Studien 21.1 (2003), S. 35–47; Aksulu, Nurdan Melek: Frauen im Osmanischen Reich. Deutschsprachige Quellen des 19. und 20. Jahrhunderts. Hamburg: Dr. Kovač 2004.

gegenüber dem Original sind durch eckige Klammern, Verschiebungen von Wörtern aus dem Quellentext an eine andere Stelle im Zitat sind durch runde Klammern gekennzeichnet. Eigene Ergänzungen in Zitaten sind durch Hinzufügung in eckigen Klammern kenntlich gemacht. Hervorhebungen in den Quellen durch Fettdruck, Großbuchstaben oder gesperrten Druck sind grundsätzlich kursiv wiedergegeben und entstammen jeweils dem Original.

2 Theoretische Prämissen und methodische Überlegungen

Im folgenden Abschnitt werden die theoretischen Vorüberlegungen, methodischen Zugänge und Konzepte der Untersuchung dargelegt und diskutiert. Sie bilden den theoretischen Rahmen und konstituieren die Forschungsperspektive für die zugrundeliegenden Fragestellungen. Ausgangspunkt sind die diskurstheoretischen Ausführungen Michel Foucaults und darauf aufbauende postkoloniale Ansätze, besonders die Studie *Orientalism* von Edward Said. Eine theoretische Bestimmung der Wissensbestände verdeutlicht außerdem Möglichkeiten und Grenzen der Untersuchung von Schulbuchwissen. Mit dem methodischen Vorgehen und ausgewählten theoretischen Konzepten werden die Instrumente vorgestellt, die es erlauben, den Türkeidiskurs innerhalb der Pädagogik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, genauer in Geschichtsschulbüchern zu rekonstruieren. Ebenso wird die Quellenauswahl und das an der Historischen Diskursanalyse orientierte Vorgehen präsentiert.

2.1 Ansätze zur historischen Erforschung von Diskursen

Seit einigen Jahren hat der Terminus „Diskurs" Eingang in die Alltagssprache gefunden, ist dabei *en vogue*, auch wenn oftmals keine Trennschärfe oder einheitliche Konnotation in der Verwendung des Begriffs vorliegt. Häufig wird der Begriff im Habermas'schen Verständnis eines in der Öffentlichkeit geführten (wissenschaftlichen) Streitgespräches genutzt. Die Ursprünge der Popularität des Begriffs liegen im Umfeld des *linguistic turn*[47] im Laufe des 20. Jahrhunderts. Am Ende dieser Entwicklung zeigt sich, dass der wissenschaftliche Diskursbegriff gegenwärtig ohne den Namen des französischen Philosophen Michel Foucault (1926–1984) nicht zu denken ist, gleichgültig, ob ihm mit Ablehnung oder Zustimmung begegnet wird. Nachdem Foucault aus unterschiedlichen Disziplinen anfänglich kritisch betrachtet wurde, ist nun eine Omnipräsenz seiner Werke in sämtlichen geisteswissenschaftlichen Bereichen zu konstatieren. Landwehr zufolge ist er sogar zum „zentralen Anknüpfungspunkt in Fragen der Diskurstheorie, Diskursanalyse

47 Unter dem Schlagwort linguistic turn vereint sich die philosophische Hinwendung zur Erforschung von Sprache und Zeichensystemen. Vgl. Sarasin, Philipp: Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003, S. 11f.

und Diskursgeschichte“[48] avanciert. So hat sich sein Diskurskonzept in den Sozial- und Kulturwissenschaften als führendes etabliert[49], die Geschichtswissenschaft hat die diskurstheoretische Diskussion etwas verspätet in den 1980er und 1990er Jahren aufgegriffen.[50] Die bildungswissenschaftliche Forschung reagiert seit der Jahrtausendwende zunehmend mit an Foucault anknüpfenden methodischen Überlegungen.[51] Dabei weisen die zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen eine starke Heterogenität im Rückbezug und im methodologischen Umgang auf, was an der interdisziplinären Anschlussfähigkeit, aber auch am Facettenreichtum und den inneren Ambivalenzen des Gesamtwerks Foucaults selbst liegt.[52] Bei einer Annäherung an Foucault stellen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zwangsläufig die Frage, wie eine forschungspraktische Auseinandersetzung im Sinne einer Diskursanalyse funktionieren kann, ohne dass die theoretische Perspektive als eine Bekenntnisschrift fungiert. Vorangestellt werden kann eine Äußerungen Foucaults aus einem Interview, in dem er auf die Frage, welchen Kämpfen seine Werke dienen können, den Horizont seines Gesamtwerks absteckt:

> „Alle meine Bücher, sei es ‚Wahnsinn und Gesellschaft‘ oder dieses da, sind, wenn Sie so wollen, kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtsysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtsysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind – nun gut, umso besser.“[53]

Die Antwort weist auf die einzig mögliche Lesart hin, die betont werden muss: Es existiert nicht *das* Werk oder gar *die* Methode Foucaults, es handelt sich demgegenüber um eine flexible „Werkzeugkiste“.[54] In der Selbstbeschreibung zeigt sich die Stärke, aber auch gleichermaßen die Herausforderung. Ein Blick auf

48 Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 66.

49 Vgl. Koller, Hans-Christoph; Lüders, Jenny: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Hrsg. von Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 57–76, hier 57.

50 Vgl. Landwehr, Achim: Diskurs und Wandel: Wege der Historischen Diskursforschung. In: Diskursiver Wandel. Hrsg. von Achim Landwehr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 11–28, hier 11.

51 Vgl. Koller; Lüders: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse, 2004, S. 57.

52 Die Vielschichtigkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Historischen Diskursanalyse zeigt sich exemplarisch in dem Sammelband von Eder, Franz X. (Hrsg.): Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

53 Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht: Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin: Merve Verlag 1976, S. 53.

54 So konstatiert auch der im deutschsprachigen Raum weit rezipierte Philip Sarasin: „Foucault hatte keine ‚Methode‘“; Sarasin, Philipp: Michel Foucault: Zur Einführung. 5. Aufl. Hamburg: Junius 2012, S. 13. Auch Landwehr schlussfolgert: „Die Behauptung, es gebe für Diskursanalysen, ob

zeitgenössische wissenschaftliche Veröffentlichungen, welche die Etikettierung einer Diskursanalyse aufweisen, bestätigt, dass oftmals eine Unbestimmtheit in der Durchführung diskursanalytischer Verfahren vorliegt. Somit fasst Peters den Umgang der Forschenden mit Foucault treffend zusammen:

> „Foucault is Mr Elastic man, the original portmanteau thinker. We can pick up on aspects of his thought or influences in his thinking to demonstrate a proposition, elucidate a point, examine an argument or window dress our own theoretical hunches.“[55]

Diesem Möglichkeitsraum Folge leistend, gilt es dennoch, bei einem wissenschaftlichen Rückbezug stets das eigene Forschungsverständnis von Foucaults Schriften und die theoretisch-methodischen Anknüpfungspunkte stark zu machen sowie möglichst transparent und intersubjektiv nachvollziehbar zu skizzieren, weswegen nachfolgend das Verständnis der diskursanalytischen Schlüsselbegriffe umrissen wird.
Eine eindeutige Definition des Diskursbegriffes hat Foucault nie explizit vorgenommen und doch steht er maßgeblich für eine epistemologische Aktualisierung. Mit Landwehrs Lektüre seiner Werke[56] kann der Diskurs als *historisch-spezifischer und zugleich mit Machtverhältnissen verschränkter Wissens- und Sagbarkeitsraum* beschrieben werden.[57] Diskurse oder auch „diskursive Formationen“ sind Gebilde aus Wissen und Macht[58], ein Mittel zur Ordnung der Welt, das Wirklichkeit hervorbringt.[59] Grundsätzlich liegt der Diskurstheorie die konstruktivistische Prämisse zugrunde, dass bestimmtes soziokulturelles Wissen in spezifischen Kontex-

---

historischer oder anderer Art, nicht die eine und umfassend gültige Methode, ist ohne Zweifel zutreffend.“ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 100.

55 Peters, Michael A.: Why Foucault? New Directions in Anglo-American Educational Research. In: Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Hrsg. von Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 195–219, hier 197.

56 Dabei geht es um die frühen Schriften Foucaults, insbesondere die 1969 erschienene Archäologie des Wissens, in der er eine Reflexion der eigenen Vorgehensweise vornimmt.

57 Vgl. Lohmann, Ingrid: Das Wissen über „Türken“ und die „Türkei“ in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945. Universität Hamburg 2016, <ingridlohmann.de/Turkey-Images_in_Education-History/Projektbeschreibung.pdf>, Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2015.

58 Beim Machtbegriff konzentriere ich mich auf das Verständnis Foucaults in der Lesart Vogelmanns, der Macht als deskriptive Kategorie begreift. Demnach ist Macht situativ, nichts Festes, und entsteht aus dem Spiel ungleicher Verbindungen. Sie produziert und ist daher wirklich. Außerdem ist sie strategisch, ihr wohnt ein „‚gewinnendes‘ Vorgehen in einer von Auseinandersetzungen geprägten Situation“ inne. Vogelmann, Frieder: Foucault lesen. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 10.

59 Vgl. Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 92.

ten als wahr aufgefasst wird und wiederum an Machttechniken gebunden ist.[60] Diese Konstruktion von Wirklichkeit findet durch Sprache statt, „sie ist Handlung, und zwar Handlung, die Welt erschafft“[61]. Bei den Gegenständen von Diskursen handelt es sich um Verweise oder Repräsentationen, die durch den Diskurs selbst erzeugt werden.[62] Diskurse werden als „Zwischenebene zwischen Denken und Sprechen“[63], als eine Menge von Aussagen oder Wissenssegmenten (*énoncé*[64]) begriffen, die einem gemeinsamen Formationssystem angehören.[65] Die Aussagen stehen stets in einem Möglichkeitsraum[66], und die diskursive Praxis ist als geregelte Produktion von Aussagen zu verstehen, die sich durch Regelmäßigkeit in ihrer Anordnung, Verknüpfung und gegenseitigen Modifikation formieren.[67]
Ein wesentliches Merkmal der Ausführungen Foucaults sind seine methodologischen Abgrenzungen zu anderen Vorgehensweisen, insbesondere zu der hermeneutischen Exegese und zum linguistischen Strukturalismus. So stehen explizit weder das Aufdecken einer bestimmten Wahrheit noch allein die sprachliche Analyse von Strukturen im Mittelpunkt.[68] Nach Sarasin zielen Foucaults Arbeiten nie darauf, Texte zu verstehen – gleichgültig, ob nach dem hermeneutischen Verständnis Rankes, Webers oder Gadamers. Zwar existiert eine hermeneutische Vorgehensweise, die ein Textverständnis erleichtert, dennoch ist sie nicht alleiniger Grundstein einer Diskursanalyse, da die zu untersuchenden Regelmäßigkeiten kulturell variabel und kontingent sind.[69] Bereits 1994 interpretieren Dreyfus und Rabinow Foucaults Vorgehen so, dass es sich um eine neue interpretative Analytik handle, die, wie der Titel ihres Bandes angibt, *Jenseits von Strukturalismus und*

60 Vgl. Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.: Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Hrsg von Hannelore Bublitz, Andrea D. Bührmann et al. Frankfurt am Main: Campus 1999, S. 10–21, hier 11.

61 Vgl. Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 23.

62 Vgl. Foucault, Archäologie des Wissens, 2015, S. 61ff.

63 Vgl. Busse, Dietrich: Historische Diskurssemantik: Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In: Linguistische Diskursgeschichte. Hrsg. von Anja Stukenbrock, Joachim Scharloth. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2000, S. 39–53, hier 40.

64 Neben dem zentralen Begriff des „discours“ sind „énoncé“ als kleinste Einheit des Materials und „archive“ als Analysehorizont weitere Schlüsselbegriffe.

65 Vgl. Busse, Historische Diskurssemantik, 2000, S. 40.

66 „Man setzt voraus, daß alles, was der Diskurs formiert, sich bereits in diesem Halbschweigen artikuliert findet, das ihm vorausgeht, das ihm hartnäckig unterhalb seiner selbst folgt, das er aber bedeckt und zum Schweigen bringt. Der manifeste Diskurs wäre schließlich und endlich nur die repressive Präsenz dessen, was er nicht sagt; und dieses Nichtgesagte wäre eine Höhlung, die von innen alles Gesprochene unterminiert.“ Foucault, Archäologie des Wissens, 2015, S. 39.

67 Vgl. Koller; Lüders, Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse, 2004, S. 60.

68 Vgl. ebd. S. 68.

69 Vgl. Sarasin, Philipp: Wie weiter mit Michel Foucault? Hamburg: Hamburger Edition 2016, S. 13ff.

Hermeneutik[70] zu verorten sei. Nichtsdestotrotz muss Foucault in diesem Gefüge als Theoretiker verstanden werden, der die vorherrschenden Kernkonzepte des Strukturalismus, der Phänomenologie und Hermeneutik nicht gänzlich verwirft, sondern eher in ihren unterschiedlichen Ansätzen verbindet, woraus die „Archäologie" bzw. die Diskursanalyse als etwas Neues resultiert.

Nimmt man diese theoretischen Voraussetzungen als Fundament einer Vorgehensweise, stellt sich die Frage, welche Besonderheiten eine explizit historische Erforschung von Diskursen aufweist. Sowohl für die Diskursgeschichte als auch für die Historische Diskursanalyse sind gemäß Landwehr und Sarasin verschiedene Elemente konstitutiv. Da „Diskurse als explizit nicht-essentialistisch konzipierte Analyseeinheiten"[71] angelegt sind, ist ein Blick aus der historischen Perspektive unumgänglich. Insgesamt liegt bei einer historischen Betrachtung die Zielsetzung vor, „die Voraussetzungen zu untersuchen, die Sinn und Verstehen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt und im Rahmen eines jeweils immer nur sehr eingeschränkten diskursiven Feldes ermöglicht haben."[72] Für diesen Forschungskontext wird vorangestellt, dass Diskurse sich nicht in unterschiedlichen epistemischen Dimensionen befinden. Demnach stehen die getätigten Aussagen im Fokus, und es wird nicht nach einer verborgenen Dimension gesucht. Die konstruierte Wirklichkeit ist nur auf relationale Weise denkbar und wird durch historisches Arbeiten erfahrbar. Wie bereits erwähnt, werden Diskurse durch eine „unauflösliche Kopplung mit Macht"[73] charakterisiert, da um die Durchsetzung bestimmter Ordnungsformen und Wirklichkeiten fortwährend gerungen wird. Dabei hat die historische Betrachtung den Vorteil, so Landwehr, dass bestimmte diskursive Verschiebungen aus der zeitlichen Distanz heraus identifizierbar werden.[74] Eine diskursanalytische Vorgehensweise ist folglich prädestiniert für das historische Arbeiten. Anders als in der (älteren) Ideengeschichte, die mit gleichem Material operieren kann, richtet sich der Blick nicht auf die Ermittlung von Absichten eines Subjekts, sondern konzentriert sich eher auf die Positivität von Aussagen.[75]

---

70 Vgl. Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl. Weinheim: Athenäum Verlag 1994.

71 Landwehr, Achim: Diskurs und Diskursgeschichte. Version 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte 01.03.2018, <zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/index/index/docId/1126>, S. 6.

72 Sarasin, Wie weiter mit Michel Foucault?, 2016, S. 15.

73 Landwehr, Diskurs und Diskursgeschichte, 2018, S. 6.

74 Vgl. ebd. S. 6f.

75 „Und während die Ideengeschichte den Gleichgewichtspunkt ihrer Analyse im Element der Erkenntnis findet (wodurch sie, und sei es gegen ihren Willen, der transzendentalen Frage zu begegnen gezwungen sein wird), findet die Archäologie den Gleichgewichtspunkt ihrer Analyse im Wissen – das heißt in einem Bereich, wo das Subjekt notwendigerweise angesiedelt und abhängig ist, ohne daß es dort jemals als Inhaber auftreten kann (sei es als transzendentale Aktivität, sei es als empirisches Bewusstsein)." Foucault, Archäologie des Wissens, 2015, S. 260.

Diese diskurstheoretischen Grundannahmen sind mit dem Vorwurf konfrontiert, dass den (historischen) Akteurinnen und Akteuren[76] jegliche Handlungsmacht aberkannt wird, da der Diskurs zum eigentlichen Subjekt erhoben wird. Solche Tendenzen der Forschung verstehen die Handelnden als „nach diskursiven Regeln produzierte Konstrukte und eben nicht als ursprüngliche Verstehensinstanz"[77]. Auch nach Landwehr bringt das Diskurskonzept zum Ausdruck, „dass der in eine bereits geordnete Welt hineingeborene Mensch kein Gott ist, der sich seine Wirklichkeit neu erschaffen könnte"[78]. Dennoch darf eine gewisse Autonomie nicht gänzlich negiert werden, da Akteurinnen und Akteure zwar in Diskursgrenzen handeln, gleichwohl im Stande sind, individuelle Positionierungsmöglichkeiten einzunehmen und Diskurswandel anzustoßen, wie auch Sarasin in seiner Theorie des dezentrierten Subjekts zeigt.[79] Durch das Nebeneinander diskursiver Formationen weisen Diskurse verschiedene Brüche und Diskontinuitäten auf, woraus sich wiederum „individuelle Positionierungsmöglichkeiten"[80] ergeben. Eine Betrachtung der Handelnden, welche zwar von Diskursen bestimmt und entfremdet werden, sich aber zugleich den „Widersprüchen der symbolischen Ordnung"[81] stellen, ist nach diesem Verständnis möglich. Aus diesen Annahmen resultieren Konsequenzen im Sinne einer kritischen Prüfung der Rolle der historischen Akteurinnen und Akteure für die vorliegende Untersuchung. Wohlwissend, dass die Gefahr vorliegt, bestimmten Diskurspositionen fälschlicherweise eine überhöhte diskursrelevante Intentionalität zuzuschreiben, kann die Betrachtung und Identifikation von sozialen Netzwerken und einzelnen Positionen diskursive Stränge erhellen, da davon ausgegangen wird, dass Personen an unterschiedlichen Diskursen beteiligt sind und Wissen möglicherweise transferieren. Ihre Stellung ist fortan nicht überdeterminiert zu betrachten und benötigt eine individuelle Berücksichtigung am empirischen Material.

---

76 Unter Akteurinnen und Akteuren werden in der vorliegenden Untersuchung „individuell oder kollektiv Handelnde, die bestimmte Ressourcen (etwa Geld oder Macht) mobilisieren, um Ziele zu erreichen", verstanden. Angermuller, Johannes: AkteurIn. In: DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Hrsg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem et al. Bielefeld: transcript 2014, S. 25–26, hier 25.

77 Angermuller, AkteurIn, 2014, S. 26.

78 Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 93.

79 Sarasin macht in seiner „Theorie des dezentrierten Subjekts" kenntlich, dass eine Art Mittelweg im Verständnis bestehen kann. Das Subjekt wird dabei weder komplett determiniert verstanden noch als komplett autonom begriffen. Vgl. Sarasin, Philipp: Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte. In: Kulturgeschichte Heute. Hrsg. von Wolfgang Hardtwig, Hans-Ulrich Wehler. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, S. 131–164, hier 161ff.

80 Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 93f.

81 Ebd. S. 94.

Des Weiteren bedarf der Begriff des Ereignisses einer Klärung, der sowohl für das historische Arbeiten als *historisches Ereignis* als auch unter diskurstheoretischem Verständnis als *diskursives Ereignis* von exponierter Bedeutung ist. Vorab gilt es, zwischen beiden, historischem und diskursivem Ereignis, zu differenzieren. Als historisches Ereignis werden auf basale Weise Begebenheiten benannt, die eine geschichtliche Veränderung herbeiführen.[82] Die Identifikation von Ereignissen ist dabei maßgeblich vom Standpunkt des Betrachtenden gefärbt und somit „stets das Ergebnis einer *Interpretation*, oft genug abhängig von Interessen und Konventionen"[83]. Diskursive Ereignisse besitzen ebenfalls eine historiographische Dimension, die jedoch nicht gleichbedeutend ist mit der diskursiven. Ihnen wohnt eine Neuheit inne: „Als diskursives Ereignis wird ein in eine diskursive Formation neu eintretendes Element bezeichnet"[84]. Dieses Element zeichnet sich durch eine gewisse Einflussnahme auf den betreffenden Diskurs aus, zu dem es sich in Abhängigkeit befindet. Ein diskursives Ereignis ist also im Stande, einen diskursiven Wandel anzustoßen. Oftmals können zu einem bestimmten historischen Ereignis getroffene Aussagen als diskursives Ereignis begriffen werden.[85] Aussagen müssen allerdings nicht zwangsläufig auf ein historisches Ereignis, sondern können auch auf (abstrakte) Ideen oder Fiktion rekurrieren. Eine Auseinandersetzung mit dem Ereignisbegriff läuft Gefahr, irreführend zu sein und bestimmten Begebenheiten oder Aussagen einen zu starken Nachdruck zu verleihen. Für die vorliegende Untersuchung eignet sich die Bestimmung von Ereignissen dennoch als explizit analytische Kategorie, da sie auf Veränderungsdynamiken im diskursiven Wandel hinweisen. Durch Hervorhebungen des jeweiligen relationalen Verhältnisses kann einer Arbitrarität entgegengewirkt und die Möglichkeit eröffnet werden, Veränderungen im Diskurs aufzuzeigen.

Über die Ansätze aus der Geschichtswissenschaft hinaus bereichert der Literaturwissenschaftler Jürgen Link mit seinen Konzepten des „Interdiskurses" und der „Kollektivsymbole" die Diskursanalyse um zwei wesentliche Aspekte. Unter Rückbezug auf Foucault nimmt Link eine Differenzierung verschiedener Kategorien von Diskursen vor: „Interdiskurs", „Spezialdiskurs" und „Elementardiskurs". Von besonderer Bedeutung ist dabei die Stellung des Interdiskurses. Ein Interdis-

82 Vgl. Hölscher, Lucian: Ereignis. In: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Hrsg. von Stefan Jordan. Stuttgart: Reclam 2002, S. 72–73.

83 Demandt, Alexander: Was ist ein historisches Ereignis? In: Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporie. Hrsg. von Nikolaus Müller-Schöll. Bielefeld: transcript 2003, S. 63–76, hier 67.

84 Engemann, Christoph; Traue, Boris; Scholz, Ronny: Ereignis. In: Diskursnetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Hrsg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem et al. Bielefeld: transcript 2014, S. 93.

85 Vgl. ebd.

kurs sei eine vermittelnde Instanz, ein „reintegrierter Wissensbereich“[86], der an Spezialdiskurse ankoppele und Spezialwissen vermittele. Interdiskursivität stehe als gegenläufige Tendenz der Spezialisierung bzw. Differenzierung gegenüber und liege bei „Wissenskomplexen mit spezialdiskursübergreifender Verwendbarkeit“[87] vor. Demgegenüber seien Spezialdiskurse jene Diskurse, die auf Wissensspezialisierungen zielen und mit einer Eindeutigkeit in der Sprache operieren, wie beispielsweise die (Einzel-)Wissenschaften, welche auf institutionalisierter Basis spezielles Wissen erzeugten. In Elementardiskursen formiert sich das Alltagswissen entlang „anthropologischer Grundkonstanten“[88], welche mit interdiskursiven Komplexen kombiniert, aktualisiert und historisch eingearbeitet werden.[89] Das Konzept des Elementardiskurses, was bei Link unzureichend ausgeformt erscheint, eignet sich für die vorliegende Arbeit primär unter dem Gesichtspunkt eines Alltagswissens, das in einem wechselseitigen Einflussverhältnis mit dem Interdiskurs steht. Einerseits speist sich der Interdiskurs aus Wissenssegmenten des Elementardiskurses, andererseits wirkt er auf ihn zurück. In diesem Gefüge kann die Pädagogik, in welcher der zu untersuchende Diskurs, hier der über Türken und die Türkei angesiedelt ist, sowohl als Interdiskurs als auch als Spezialdiskurs begriffen werden. Die Pädagogik liegt einerseits als Spezialdiskurs vor, da in ihr spezielles Wissen in einer institutionalisierten Rahmung generiert wird. Andererseits unterstreicht eine Zuordnung zum Interdiskurs den spezifischen Charakter der Pädagogik, Wissen zu re-konfigurieren und zu transferieren – eine Scharnierfunktion. Diese Kategorisierung von Diskursen bestärkt das Vorhaben der Untersuchung, die Zirkulation und den Austausch von Wissen auf den ineinander verflochtenen Diskursebenen zu beleuchten und zugleich den Blick auf angrenzende Diskurse zu richten. Übertragen auf das vorliegende Forschungsfeld bedeutet es, dass, obwohl primär die Betrachtung des Türken- und Türkeidiskurses in der Pädagogik – genauer gesagt in der Historiographie der Geschichtslehrbücher – im Blickfeld steht, dennoch weitere Spezialdiskurse in die Analyse miteinbezogen werden müssen. Dies bestätigt auch ein Seitenblick auf das Quellenmaterial, dem nach der Differenzierung von Link ebenfalls das Attribut „Inter“ zugewiesen werden muss. Die zugrundeliegenden Quellen speisen sich aus Fachdisziplinen und sind auf allgemeinere Rezipienten ausgerichtet, sodass auch an dieser Stelle eine vermittelnde Funktion

86 Link, Jürgen: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hierseland, Werner Schneider, Willy Viehöfer. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 407–430, hier 411.

87 Ebd.

88 Dabei wird darauf verwiesen, dass selbst sogenannte anthropologische Grundkonstanten soziokulturell konstruiert, also nicht zeit- oder kontextlos sind. Als Beispiele für derartige Konstanten werden Liebe, Tod, Krankheit angeführt. Vgl. Link, Diskursanalyse, 2006, S. 414.

89 Vgl. Link, Diskursanalyse, 2006, S. 410f.

zutage tritt. Insbesondere die in der Geschichtswissenschaft und der gebildeten Öffentlichkeit geführten Türkei-, Orient- und Islamdiskurse haben die Wissensbestände in den Geschichtslehrbüchern entscheidend beeinflusst, was auch anhand von Intertextualitäten im Material deutlich wird.
Ferner widmet sich Link dem in den Interdiskursen „durch Kombination, Kopplung und Integration von Spezialdiskursen“[90] generierten Wissen. Dabei wird der Begriff der Kollektivsymbolik eingeführt, worunter „die Gesamtheit der am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Vergleiche und metaphorae continuatae, Exempelfälle, anschaulichen Modelle und Analogien einer Kultur verstanden“[91] wird, aus welchen sich der interdiskursive Rahmen eines Diskurses formiert.[92] Der Begriff des Symbols dient als übergreifende Terminologie, in der sich sprachliche und ikonographische Deutungsmuster einer Gesellschaft vereinen, auf die alle ihre Mitglieder zugreifen können. Anders formuliert sind Kollektivsymbole „kulturelle Stereotypen, die jeder kennt und, ohne jeweils darüber zu reflektieren, zu nutzen versteht.“[93] Die Identifikation von Kollektivsymbolen im Quellenmaterial sowie das Nachzeichnen ihres Bedeutungswandels verweist unmittelbar auf diskursive Veränderungen und kann für die vorliegende Untersuchung fruchtbar gemacht werden.
Die (Untersuchungs-)Gegenstände einer Diskursanalyse sind vielgestaltig. Obzwar Diskurse meist sprachliche Form annehmen, geht es bei einem diskursanalytischen Vorgehen darum, einen umfassenden Blick auf „Redeweisen, Materialitäten und Praktiken“[94] zu richten. Einen ersten Anknüpfungspunkt bilden die Aussagen (*énoncés*) als kleinste Analysekategorie. Da sie grundsätzlich nicht an eine schriftliche Form gebunden sind, können materielle Phänomene genauso bedeutend für einen Diskurs sein. Die *énoncés* besitzen eine reziproke Funktion:

> „Einerseits sind sie es eben, welche die Diskurse konstituieren und formieren und anhand derer sich das Manifestwerden der Diskurse überhaupt erst beobachten lässt, andererseits müssen sie sich innerhalb der diskursiven Rahmen bewegen, um als wahr, richtig und vernünftig anerkannt und rezipiert zu werden.“[95]

90 Ebd. S. 413.
91 Ebd.
92 Vgl. Link, Jürgen: Interdiskurs, reintegrierender. In: Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hrsg. von Ansgar Nünning. 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler 2004, S. 281.
93 Jäger, Siegfried; Zimmermann, Jens: Lexikon Kritische Diskursanalyse: Eine Werkzeugkiste. Münster: UNRAST-Verlag 2010, S. 70.
94 Landwehr, Achim: Diskursanalyse, historische. In: DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Hrsg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem et al. Bielefeld: transcript 2014, S. 93.
95 Tschiggerl, Martin et al.: Geschichtstheorie. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2019, S. 127.

Bei der Analyse von Aussagen handelt es sich somit um einen der zentralen Aspekte der Diskursanalyse, welcher gleichwohl große Schwierigkeiten mit sich bringt, da die Aussagen sich nicht durch strukturelle, sondern lediglich durch funktionale Merkmale gleichen. Was sie vereint, ist ihre Positivität. Außerdem sind sie als kleinste Einheiten ständig wiederkehrend. Da die Sprache einerseits eine Hauptanalyseebene ist, in der sich die Konstruktion sozialer Wirklichkeit manifestiert, und sich andererseits das Quellenkorpus aus textuellem Material zusammensetzt, widmet sich auch die vorliegende Untersuchung im Kern der Identifikation der „diskursgenerierenden Aussagen in textueller Form"[96].
Mit einem Rückgriff auf Sarasin können abschließend die entscheidenden Merkmale der historischen Diskursanalyse exponiert werden. Die vier zentralen strukturellen Charakteristika seien im Anschluss an Dominique Maingueneau Ort, Einschreibung, Grenze und Archiv[97]: Zuallererst steht der Ort der Aussagen im Fokus, jener, von dem das legitime Sprechen ausgeht und der Ausgangspunkt serieller Aussagen ist. Sodann wird die Einschreibung betrachtet, die diskursive Regelmäßigkeit, welche grundlegend für die Struktur der Aussagen im Feld des Diskurses steht. Die Grenzen des Diskurses zeigen wiederum Verbote[98] des Sagbaren und Elemente der Vermittlung zu anderen Diskursen auf. Die drei ersten Elemente konstituieren zusammen das Archiv, also „die in den Texten einer diskursiven Tradition gespeicherten und im Verhältnis zu allen denkbaren Sätzen über einen Gegenstand faktisch immer ‚seltenen' Aussagemöglichkeiten, welche eine bestimmte aktuelle (Wieder-)Aussageweise legitimiert."[99] Das Untersuchungsinteresse richtet sich folglich darauf, warum bestimmte Aussagen auftreten und andere wiederum nicht, um im größeren Zusammenhang (im übergreifenden Diskurs) aufdecken zu können, inwiefern in historischen Prozessen Wissens- und Wirklichkeitsbildung geleistet werden. Mit anderen Worten:

> „Die Methode der Diskursanalyse hat damit de-ontologisierenden Charakter: Ihre Aufgabe besteht darin – an der historischen Analyse des Materials orientiert –, sichtbar zu machen, wie Wahrheiten jeweils historisch ‚erfunden' und wie sie innerhalb gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Hegemonie wirksam werden."[100]

Für die vorliegende Untersuchung bedeutet es, Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der diskursiven Praxis nachzuspüren und zu erfassen. Grundlegend wird

96 Ebd.
97 Vgl. Sarasin, Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse, 2003, S. 34.
98 Der Terminus „Verbote" geht auf Sarasin zurück. Hierbei gilt es zu ergänzen, dass die Grenzen nicht lediglich durch Verbote im Sinne von Tabuisierungen und Zensur markiert werden. Vielmehr geht es gleichermaßen um den Möglichkeitsraum im Sinne dessen, was noch nicht gewusst werden konnte oder historisch noch nicht stattfand.
99 Sarasin, Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse, 2003, S. 34.
100 Bublitz; Bührmann, Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung, 1999, S. 14.

hierbei Dietrich Busse gefolgt, der die Diskursanalyse nicht lediglich als ideologiekritisches, sondern überdies als deskriptives Vorgehen versteht.[101] Die theoretischen Ausführungen machen kenntlich, dass erst durch den Paradigmenwechsel, der sich mit dem Diskurskonzept Foucaults vollzogen hat, ein Bewusstsein für Fragestellungen wie die hier vorliegenden geschärft werden konnte.

2.2 *Orientalismus* als westliche Selbstvergewisserung

Edward W. Said hat mit seinem Werk *Orientalism* (1978), das als frühes Dokument des *cultural turn* eingeordnet und von Andrea Polaschegg als „wichtigster Bezugstext der neueren Orientalismusforschung"[102] genannt wird, eine Initialzündung geleistet und den Diskurs in den Geistes- und Kulturwissenschaften geprägt, was sich an der breiten und bis heute andauernden Rezeption des Werkes zeigt, die von Würdigungen, Applikationen und Modifikationen bis zu Kritiken und Neubestimmungen reicht.[103] Der US-amerikanische Intellektuelle und Literaturtheoretiker palästinensischer Herkunft zählt neben Homi K. Bhabha und Gayatri Chakravorty Spivak zu den postkolonialen Theoretikerinnen und Theoretikern der ersten Stunde, denen aufgrund ihrer Werke, aber zugleich wegen ihres Wirkens und biographischen Hintergrundes eine exponierte Stellung in der Diskussion um den Umgang westlicher Staaten mit ihrer kolonialen Vergangenheit zugewiesen wird.[104] Zwar war Saids Studie nicht die erste, welche die westliche Auseinandersetzung mit dem „Orient"[105] zum Untersuchungsgegenstand mach-

---

101 Vgl. Busse, Historische Diskurssemantik, 2000, S. 40.

102 Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 16.

103 Vgl. Skottki, Kristin: Christen, Muslime und der Erste Kreuzzug: Die Macht der Beschreibung in der mittelalterlichen und modernen Historiographie. Bielefeld: transcript 2015, S. 32.

104 Said wuchs als Sohn christlich-palästinensischer Eltern im Libanon und in Ägypten auf, studierte und wirkte anschließend in den Vereinigten Staaten von Amerika. Der Literaturwissenschaftler Markus Schmitz schreibt Said im internationalen interdisziplinären Diskurs eine hervorgehobene Stellung zu und weist darauf hin, dass sich politisch-biographisches und theoretisches Wirken nicht gänzlich voneinander trennen lassen. Jene Zuweisungen veranlassen beispielsweise McCarthy zu der kritischen Äußerung, dass es sich um eine „eigentümlich marginalisierte und überdeterminierte Position" Saids im Diskurs handle. Vgl. Schmitz, Markus: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen – Edward W. Said: »Orientalism« und »Culture and Imperialism«. In: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Hrsg. von Julia Reuter, Alexandra Karentzos. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 109–120, hier 109; McCarthy, Conor: Edward W. Said. In: Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 10–15, hier 10.

105 Der vom lateinischen oriens stammende Begriff „Orient" wurde zunächst als Synonym zum Ausdruck Morgenland verwendet und beschrieb im 19. und 20. Jahrhundert das gesamte geographische Gebiet um Südosteuropa, Spanien, die Nordhälfte Afrikas bis Japan. Dennoch liegt die Hauptkonnotation des Begriffs (auch im Sinne Saids) auf den muslimisch (arabisch, türkisch und

te, dennoch unterscheidet sie sich zum einen in der außerordentlichen Rezeption – andere Kritiken am Selbstverständnis des Westen wurden weitestgehend in fachinternen Diskussionen verhandelt[106] – und zum anderen inhaltlich darin, dass sie die Orientalistik und die europäische Orientvorstellung zum wesentlichen Gegenstand der Kritik erhob.[107] Sie entspringt einer Zeit, in der die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Verhältnis zwischen ehemaligen Kolonien und ehemaligen Kolonisatoren zunahm. Diese Entwicklung steht einerseits im Kontext eines wachsenden öffentlichen Interesses an den Gebieten des Nahen und Mittleren Ostens durch die politischen Entwicklungen der 1970/80er Jahre und andererseits resultiert sie aus dem *linguistic turn* in den Geistes- und Sozialwissenschaften, welcher den Blickwinkel auf die „Fragen nach unserer Darstellung, Repräsentation und Ordnung der Dinge in den Vordergrund“[108] rückt und zugleich einfordert, die Wechselbeziehung dieser Fragen zur sozialen Wirklichkeit zu beleuchten.[109]

Theoretisch knüpft Said an die Diskurstheorie Michel Foucaults[110] und das Konzept der kulturellen Hegemonie[111] Antonio Gramscis an, auf die jeweils explizit, wenngleich, wie von Kritikern angemerkt, bruchstückhaft rekurriert wird.[112] Gramsci unterscheidet vorab zwischen *Hegemonie* und *Herrschaft*, wobei letztere auf erstere angewiesen sei: Sein Hegemoniebegriff setzt sich aus einer Dialektik

---

persisch) geprägten und im (nahen) Osten liegenden Gebieten. Vgl. Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 64. – „Dem ‚Orient‘ kommt in der Analyse der okzidentalen Abhängigkeit von vergleichender Selbstvergewisserung fraglos eine Schlüsselrolle zu.“ Schmitz, Markus: Orient. In: Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Hrsg. von Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard. Münster: Unrast 2011, S. 483–496, hier 483. – Für die vorliegende Arbeit gilt grundsätzlich, dass es sich beim Terminus „Orient“ ebenso wie bei den komplementären Begriffen „Okzident“ oder „Westen“ um Konstruktionen handelt, die in Abhängigkeit zu der Sprecherposition stehen und somit variieren.

106 Vgl. Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld: transcript 2015, S. 308; Amin, Abbas: Ägyptomanie und Orientalismus: Ägypten in der deutschen Reiseliteratur. Berlin: Walter de Gruyter 2013, S. 22.

107 Der Rekurs auf die Diskursanalyse Foucaults und ihre Übertragung auf außereuropäische Kontexte unterscheidet Saids Studie ebenfalls von anderen. Vgl. Amin, Ägyptomanie und Orientalismus, 2013, S. 30.

108 Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 15.

109 Polaschegg verweist ausdrücklich auf die Iranische Revolution des Jahres 1979. Vgl. Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 13ff.

110 Said, Edward W.: Orientalism: Western Conceptions of the Orient. London: Penguin Modern Classics 2003, S. 3.

111 Hierbei handelt es sich jedoch nicht um ein abgeschlossenes Konzept, eher um eine Leitkategorie, die in Gramscis Gefängnisheften, welche einen fragmentarischen Charakter haben, immer wiederkehrt.

112 Vgl. Dunker, Axel: Orientalismus. In: Göttsche et al., Handbuch Postkolonialismus und Literatur, 2017, S. 200–204, hier 200.

von Zwang und Konsens zusammen.[113] Hegemonie ist sowohl ökonomisch als auch politisch-kulturell, beide Dimensionen bedingen einander und wirken aufeinander ein.[114] Die herrschende Gruppe befindet sich stetig in einem Aushandlungsprozess, um den gesellschaftlichen Machtdiskurs weiterhin zu dominieren, ihre Stellung zu wahren und zu legitimieren. Zur Machtstabilisation wird versucht, Gemeinsamkeiten zu konstruieren und gesellschaftlichen Konsens herzustellen.[115] Said transferiert dieses Hegemonieverständnis auf den Orientdiskurs zur Erklärung (post-)kolonialer Strukturen, denn auch der Imperialismus realisiere sich nicht ausschließlich durch Formen der Gewalt, sondern durch kulturellen Einfluss verschiedener Diskurse wie Literatur oder Pädagogik. Die westliche Kultur gibt sich darin gegenüber den Unterworfenen als superior und definiert sich selbst auf einer höheren Zivilisationsstufe – ein zentrales Merkmal des (post-) kolonialen Diskurses.

Eine komplementäre Position besetzt der Diskursbegriff Foucaults.[116] Erst mit dem Rekurs auf ihn sei der vielschichtige, durch den Westen geleistete Prozess der *Orientalisierung* des Orients zu bestimmen:

> „I have found it useful here to employ Michel Foucault's notion of a discourse, as described by him in *The Archaeology of Knowledge* and in *Discipline and Punish,* to identify Orientalism. My contention is that without examining Orientalism as a discourse one cannot possibly understand the enormously systematic discipline by which European culture was able to manage – and even produce – the Orient politically, sociologically, militarily, ideologically, scientifically, and imaginatively during the post-Enlightenment period."[117]

Die wechselseitige Verknüpfung von Wissen und Macht im Sinne Foucaults ist konstitutiv für die Grundannahmen von Saids Studie. Damit wurde *Orientalism* zum Vorreiter und zu einem Vorzeigebeispiel der Analyse im Sinne eines

113 Vgl. Dorndey, Jana: Hegemonie. In: Göttsche et al., Handbuch Postkolonialismus und Literatur, 2017, S. 153–156, hier 153.

114 Vgl. Candeias, Mario: Gramscianische Konstellationen: Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Mit Gramsci arbeiten: Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hrsg. von Andreas Merkens, Victor Rego Diaz. Hamburg: Argument Verlag 2007, S. 15–32, hier 19.

115 Vgl. Habermann, Friederike: Mehrwert, Fetischismus, Hegemonie: Karl Marx' »Kapital« und Antonio Gramscis »Gefängnishefte«. In: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Hrsg. von Julia Reuter, Alexandra Karentzos. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 17–26, hier 22.

116 Michael Frank merkt an, dass sich das Diskurskonzept Foucaults in den 1980er Jahren zum wesentlichen Konzept des Postkolonialismus im angelsächsischen Raum entwickelte. Vgl. Frank, Michael C.: Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori. Michel Foucaults »Die Ordnung der Dinge«, »Archäologie des Wissens« und »Die Ordnung des Diskurses«. In: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Hrsg. von Julia Reuter, Alexandra Karentzos. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 39–50, hier 39.

117 Said, Orientalism, 2003, S. 5.

Foucault'schen Diskurses, für die Said eine große Menge bis dahin unberücksichtigter Quellen in Form von politischen, journalistischen, aber auch literarischen Texten herangezogen hatte.
Im Mittelpunkt von Saids Studie steht die These, dass der Westen den Orient in einem historischen Prozess als Abgrenzungspunkt und kulturelles Gegenbild erzeugte, was sich in institutionalisiertem Wissen und kulturellen Erzeugnissen manifestiert sowie in Hegemonie und Unterwerfung niederschlägt.[118]

> „Orientalism is a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction made between 'the Orient' and (most of the time) 'the Occident.' Thus a very large mass of writers, among whom are poets, novelists, philosophers, political theorists, economists, and imperial administrators, have accepted the basic distinction between East and West as the starting point for elaborate theories, epics, novels, social descriptions and political accounts concerning the Orient, its people, customs, 'mind,' destiny, and so on."[119]

Alle Denkweisen, die eine Distinktionslinie zwischen dem Orient und dem Okzident ziehen, seien somit bereits integraler Bestandteil des Orientalismus. Die akademische, literarische und politische Tradition der Auseinandersetzung mit dem Orient fuße dabei auf einer vorausgestellten Annahme eines ontologischen und epistemologischen Unterschieds zwischen Orient und Okzident, der als Ausgangspunkt genommen und stets reproduziert werde. Dieser Prämisse folgend sei der (weitgehend feminisierte) Orient ein durch den Westen, insbesondere von (zumeist maskulinen) Literaten, Politikern und Wissenschaftlern, ständig re-konstruiertes imaginiertes Konstrukt.[120] Das in diesem Diskurs erzeugte Wissen und der zugehörige Entstehungsprozess des Wissens diene wiederum der (post-)kolonialen Hegemonie. Dabei liegt die Betonung explizit auf einer *Post*kolonialität[121]. Obwohl Said für seine Argumentation eine diachrone Geschichtsbetrachtung prä-

---

118 Vgl. ebd. S. 5f.

119 Ebd. S. 2f.

120 Der Grad der Konstruktion des Orients ist hierbei nicht eindeutig und wird theoretisch diskutiert. Auch wenn manche Theoretiker den Orient in Gänze als soziales Konstrukt fassen, erklärt Said: „The Orient was almost a European invention [...]"; Said, Orientalism, 2003, S. 1. Weiterentwicklungen in der postkolonialen Theorie stellen ebenfalls die Geschlechterverhältnisse und -konstruktionen heraus, die in den (kolonialen) Hegemonieverhältnissen, aber auch der (postkolonialen) Theoriebildung vorliegen. Vgl. Antor, Heinz: Weiterentwicklung der anglophonen postkolonialen Theorie. In: Göttsche et al., Handbuch Postkolonialismus und Literatur, 2017, S. 26 –37, hier 35.

121 Hierbei wird an die Begriffserklärung von Susanne Spieker angeknüpft. Das Präfix „post" sei nicht lediglich chronologisch zu verstehen, indem es die Zeit nach dem Kolonialismus markiert, sondern weist auf eine andauernde und gegenwärtige Auseinandersetzung hin, da zentrale Denk- und Machtstrukturen des Kolonialismus fortwirken. Mit der Identifikation der historisch gewachsenen hegemonialen Strukturen geht der Anspruch des Postkolonialismus einher, bestimmte (Diskurs-)Perspektiven zu identifizieren und schließlich zu überwinden. Vgl. Spieker,

sentiert, wird die in der Studie angelegte Kritik damit zu einem politischen und bis in die Gegenwart fortwirkenden Programm.
Beim Orientalismus handelt es sich entsprechend um einen europäischen Diskurs, der, so Said, seit der Antike wirkt, aber erst mit der napoleonischen Invasion Ägyptens[122] um 1800 eine neue Qualität entfaltete. Entscheidend dafür sei das Aufkommen der Orientalistik als wissenschaftliche Disziplin, mit der eine systematische Deskription der als Orient verstandenen Regionen in der Gestalt eines institutionalisierten akademischen Diskurses einherging. Die historische Genese des orientalistischen Diskurses stehe somit in einem engen Zusammenhang mit der politisch-kulturellen Hegemonie des Westens gegenüber den Ländern des Orients, die aber nicht zwangsläufig mit Kolonialherrschaft einhergehen musste. Die deutsch-osmanischen Beziehungen waren zwar nicht von kolonialen Verhältnissen geprägt, aber dennoch finden sich in deutschsprachigen Quellen Hegemoniemuster und die Artikulation von Machtbestrebungen und kultureller Überlegenheit gegenüber dem Osmanischen Reich. Der ab dem späten 18. Jahrhundert in den wissenschaftlichen Disziplinen auftretende Orientalismus trat dementsprechend, so Castro Varela und Dhawan, „als ein nationalistischer und rassistischer Diskurs“[123] auf, in dem durch die Beschreibungen kultureller und linguistischer Merkmale Macht erzeugt wird. Das Spezifische am Orientdiskurs sei die Dynamik, mit der zunehmend Wissen über den Orient generiert wurde, das den Kolonialmächten dazu verholfen habe, realpolitische Macht auszuüben.[124] Bezeichnend seien außerdem die Interessen der europäischen Orientalisten des 19. Jahrhunderts gewesen, die der Gegenwart der Regionen des Orients eher weniger Beachtung schenkten und sie sogar als kulturell verkümmert bewerteten.[125] Ihre Forschungsinteressen waren genuin historisch-philologisch, mit Schwerpunkt auf der Geschichte des Orients mit seinen (Hoch-)Kulturen, denen ein hoher Wert beigemessen wurde. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung finden sich um 1900 ähnliche Argumentationsstrukturen beispielsweise in der deutschen Sicht

---

Susanne: Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 66f.

122 Aus der Expedition Ägyptens ist die Description de l'Égypte (1821–1826) hervorgegangen. Ein mehrbändiges Werk, in dem Wissenschaftler verschiedener Disziplinen eine linguistische, kulturelle und historische Beschreibung Ägyptens vornahmen. Das Werk wird zum Teil als ein Gründungsdokument der modernen Ägyptologie verstanden. Vgl. McCarthy, Edward W. Said, 2017, S. 11.

123 Castro Varela; Dhawan, Postkoloniale Theorie, 2015, S. 98.

124 Vgl. Skottki, Christen, Muslime und der Erste Kreuzzug, 2015, S. 34.

125 Diese Argumentation diente auch zur Legitimation der eigenen Profession, da die „Orientalen“ aufgrund eines mangelnden Geschichtsbewusstseins und fehlender Selbstreflektion auf eine wissenschaftliche Stellvertretung angewiesen seien. Vgl. Osterhammel, Jürgen: Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte: Ein Rückblick. Asien, Afrika, Lateinamerika 25 (1997), S. 597–607, hier 601.

auf den osmanisch-türkischen, aber auch auf den griechischen Umgang mit den antiken Stätten im Mittelmeerraum. Das unzureichende Bewahren der antiken Überreste und das mangelnde Bewusstsein ihrer historisch kulturellen Bedeutung auf Seiten der Einheimischen dienten als Vorwand für ein deutsches Eingreifen, archäologische Ausgrabungen und Raub.[126] Diese diskursive Praktik der Verweigerung der Gleichzeitigkeit der Anderen beschreibt der Anthropologe Johannes Fabian als „denial of coevalness", die die zivilisatorische Gegenwart der anderen abwertet oder überhaupt nicht beachtet[127]: „Gemeint ist die Nichtanerkennung des Sachverhalts, dass Wir und die Anderen in der gleichen Zeit leben, dass auch die zum ethnographischen Objekt Gemachten eine Gegenwart haben und nicht bloß aus der Zeit gefallene, anschauliche Überbleibsel einer älteren (sprich niedrigeren) Entwicklungsstufe der Menschheitskultur darstellen. Solcherart radikale Alterisierung impliziert Fabian zufolge letztlich die Legitimation kolonialer Unterwerfung."[128] Ähnlich beurteilt Said das in westlichen Wissenschaften erzeugte Wissen über den Orient als lediglich positivistisches Faktenwissen, das sich dem Erkennen des „Fremden"[129] im Grunde verweigert.

Alles in allem werden Grenzziehungen in der Konstruktion von Wissen zumeist unter dem Ausdruck des Orient-Okzident-Dualismus subsumiert: Im Diskurs herrsche die Vorstellung vor, dass zwischen Orient und Okzident ontologische Unterschiede, womöglich sogar Antagonismen existieren, welche die Perspektive des Vergleichs – die Identifikation von Differenzen statt von Gemeinsamkeiten – determinieren. Westliche Vorstellungen generieren oftmals sowohl implizit als auch explizit ein pauschales Bild eines dynamischen und belebten Okzidents mit einer sich wandelnden Geschichte auf der einen und eines passiven und lediglich reagierenden Orients auf der anderen Seite. Castro Varela und Dhawan konstatieren, dass selbst gegenwärtige westliche Imaginationen der Länder des Nahen

126 Ab Mitte des 19. Jahrhunderts steigerte sich das Interesse an antiken Objekten, weswegen es zunehmend zu Translokationen aus dem Osmanischen Reich nach Europa kam. Vgl. Koçak, Alev: The Ottoman Empire and Archaeological Excavations. Ottoman Policy from 1840–1906. Foreign Archaeologists, and the Formation of the Ottoman Museum. Istanbul: The ISIS Press 2011, S. 15.

127 Eine ausführliche Entfaltung dieses Konzepts findet sich in einer Schrift Fabians, die wenige Jahre nach Orientalism erschien, vgl. Fabian, Johannes: Time and the Other. How Anthropology Makes its Object. New York: Columbia University Press 1983.

128 Lohmann, Ingrid: Friedrich Schrader und der ‚Osmanische Lloyd'. Teilbeitrag von Böttcher et al., Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 (2019), S. 126–130, hier 129f.

129 Wenn nachfolgend von „Fremden" oder „Anderen" gesprochen wird, wird damit auf ein relationales Verhältnis rekurriert, denn Fremdes entsteht erst in Distinktion zum Eigenen. Somit hat Fremdheitsempfinden einen subjektiven Charakter. Fremdes und Eigenes verweisen stets aufeinander und sind nicht als starre Gegenpole zu begreifen. Ihre Verknüpfung wird mit dem Begriff der Alterität gefasst. Damit wird auf „alle Formen eines Außerhalbs meiner Selbst" verwiesen. Müller-Funk, Wolfgang: Theorien des Fremden. Eine Einführung. Tübingen: A. Francke 2016, S. 17.

Ostens noch den längst überholt geglaubten Vorstellungen ähneln, die in den Quellen des 19. Jahrhunderts dominant waren.[130]
Ein weiterer zentraler Aspekt des Orientalismus ist die identitätsstiftende Funktion für den Westen, welche den im Orientdiskurs generierten Beschreibungen innewohnt. So stellt McCarthy fest: „Dieser Diskurs konstruierte Said zufolge die Identität des Westens in dialektischer Antithese zu seinem Anderen, dem Orient, und verstand Orientalismus als einen Modus westlicher Autorität bzw. Macht über den Orient, die zunächst literarisch-diskursiv, dann aber auch politisch sei."[131] Ähnlich legt Polaschegg dar, „daß es sich bei kulturellen Abgrenzungsbewegungen gegenüber dem Anderen und dessen verzerrender Wahrnehmung um ein allgemeines Phänomen bei Prozessen kollektiver Identitätsfindung handelt"[132]. Europäische Diskurse erzeugten zunächst den Orient und bauten durch Prozesse des „Othering"[133] eine eigene Identität Europas bzw. des Okzidents auf.[134] Auch Stuart Hall (1932–2014), einer der Hauptvertreter der Cultural Studies, rekonstruiert in *Der Westen und der Rest* (1994) „den Westen" als Konzept, das erst in der Gegenüberstellung mit „dem Rest", dem Fremden, der Peripherie, eine identitätsstiftende Funktion übernimmt; beide Pole bilden die „zwei Seiten einer Medaille"[135]. „Westen/westlich" wird nicht als geographisches, sondern historisches Konstrukt verstanden, welches durch die Merkmale „industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert und modern"[136] gekennzeichnet ist. Europäische

130 „Die Macht der Konstruktionen ist", so interpretieren Varela Castro und Dhawan Edward Said, „ein Prozess, der schließlich nicht nur dazu führte, dass die Kultur des Orients als Abweichung und minderwertig gegenüber dem Okzident erachtet wurde, sondern auch den Grund dafür darstellt, dass der Orient bis zum heutigen Tage als monolithisch und ohne Geschichte erscheint." Vgl. Castro Varela; Dhawan, Postkoloniale Theorie, 2015, S. 102.

131 McCarthy, Edward W. Said, 2017, S. 10. – Mit den postkolonialen Studien ist ein ganzes Forschungsfeld neu entstanden, das sich mit diesen Fragen der kulturellen Grenzziehungen, Identität und Alterität befasst. Vgl. Staudacher, Adrian: Postkolonialismus. In: Wrana et al., Diskurs-Netz, 2014. S. 303–304, hier 304.

132 Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 39.

133 „Othering" weist darauf hin, dass das Andere nicht einfach existiert, sondern einer Konstruktionspraxis unterliegt. Nach Spivak verweist das Konzept des „Othering" darauf, dass das Fremde überhaupt erst durch eine Abgrenzung zum „Eigenen" erzeugt wird. Vgl. Babka, Anna: Spivak, Gayatri C. In: Göttsche et al., Handbuch Postkolonialismus und Literatur, 2017, S. 21–25, hier 23; Fabian, Johannes: Präsenz und Repräsentation: Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In: Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Hrsg. von Eberhard Berg, Martin Fuchs. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993, S. 335–364, hier 337.

134 Vgl. Habermann, Mehrwert, Fetischismus, Hegemonie, 2012, S. 24; einen paradox anmutenden gegenläufigen Prozess beschreibt Lohmann, Ingrid: Lieber Türken als Levantiner. In: Lohmann; Böttcher, Türken und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert, 2021, S. 43–72.

135 Hall, Stuart: Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften 2. Hrsg. von Stuart Hall. Hamburg: Argument-Verlag 1994, S. 137–179, hier S. 137f.

136 Ebd.

Gesellschaften werden so zum einen durch die Deskription des Fremden und zum anderen durch die Erkenntnis der Differenz konstruiert.[137]
Indem mit Saids Studie die abendländischen Muster der Beschreibung des Orients zum zentralen Forschungsgegenstand postkolonialer Forschung wurden, vollzog sich ein Paradigmenwechsel, der eine Re-Lektüre unzähliger Quellen verlangt.[138] Das Ziel der kritischen Orientalismusforschung liegt darin, die Interdependenz zwischen den literarischen Orient-Bildern sowie dem Orient als wissenschaftlichem Untersuchungsgegenstand einerseits und andererseits den politisch-kulturellen Hegemoniestrukturen in den (ehemals) kolonisierten Gebieten, welche der kulturell-geographischen Region des Orients zugerechnet werden, zu ermitteln.[139] Eine Bestrebung ist die Aufhebung des Orient-Okzident-Dualismus und damit einhergehend die Dekonstruktion der Vorstellungen vom Orient. Das Begriffspaar Orient-Okzident suggeriert ein unzureichendes Bild aus Dualismen, wie beispielsweise Islam und Europa, obgleich die Vielschichtigkeit der historischen und kulturellen Verflechtungen offenkundig ist und daher einer genauen Betrachtung bedarf.[140]
Seit der Veröffentlichung von Saids Studie, die eine wissenschaftliche und auch gesellschaftspolitisch relevante Kritik übt, gab es umfassende Einsprüche, wovon einige berechtigt erscheinen und Beachtung finden müssen, andere bloß scharfe Polemiken darstellen. Jürgen Osterhammel hat die wesentlichen inhaltlichen Kritikpunkte in seinem Artikel *Rückblick zur Orientalismus-Debatte* 1997 akzentuiert herausgearbeitet.[141] Eine aktualisierte Auseinandersetzung mit der Kritik und der deutschsprachigen Rezeption unternimmt Abbas Amin in *Ägyptomanie und Orientalismus* (2015).[142] Die Hauptkritik an Saids Studie ist auch der Grund für ihre Popularität: Sie verzichtet weitgehend auf Differenzierungen und Kontextualisierungen, spricht aber von einem wirkmächtigen Orientdiskurs, dem zahlreiche Quellen zugeordnet werden. Daraus resultiert, dass Saids Thesen leicht nachzuvollziehen sind, seine Studie aber auch als ahistorisch kritisiert werden kann.[143] Bestimmte historische Faktoren, wie zum Beispiel, dass das Osmanische Reich in seiner Blüte eine reale Gefahr für Westeuropa darstellte, bleiben eher unterbeleuchtet. Außerdem kann der Orient nicht ohne Weiteres als *der* Antagonist des europäischen Kolonialismus gelten, wenn die größten Kolonialprojekte ab dem

137 Dass es hierbei nicht um eine genuin westliche Praktik handelt, stellt Polaschegg mit dem Verweis darauf dar, dass der Westen in „orientalischen" Quellen ebenfalls verzerrt repräsentiert wurde. Vgl. Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 39.
138 Vgl. Höfert, Den Feind beschreiben, 2003, S. 13.
139 Vgl. Frank, Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori, 2012, S. 40.
140 Vgl. Höfert, Den Feind beschreiben, 2003, S. 16.
141 Vgl. dazu Osterhammel, Edward W. Said und die „Orientalismus"-Debatte, 1997, S. 597–607.
142 Amin, Ägyptomanie und Orientalismus, 2013.
143 Vgl. Skottki, Christen, Muslime und der Erste Kreuzzug, 2015, S. 33.

16. Jahrhundert in den beiden Amerikas situiert waren.[144] Desgleichen wird der Westen vereinfacht als ein homogener Kulturraum konstruiert, weswegen Said zurecht vorgeworfen worden ist, jene undifferenzierten Kategorien zu reproduzieren, die er selbst am Orientdiskurs kritisiert. Auch die Frage der Machtstrukturen werde in der Studie zu eindimensional verortet. Der Kolonisierte wird als gänzlich handlungsunfähig charakterisiert, wohingegen dem Kolonisator ein Machtmonopol zugewiesen wird; auch hier wird auf Differenzierungen verzichtet. Die neuere, an der postkolonialen Theorie orientierte Geschichtsschreibung hebt daher die Dialektik des mit der Kolonialisierung einsetzenden wechselseitigen Transformationsprozesses hervor. Dieser Transformationsprozess sei durch Ambivalenzen gekennzeichnet, da auch die europäischen Staaten durch die Kolonisierten beeinflusst wurden.[145] Ferner ist die generelle Objektivierung des Fremden nicht nur auf außereuropäische soziokulturelle Gruppen beschränkt. Wie Osterhammel feststellt, liegen auch in Europa Simplifizierungen gegenüber marginalisierten Gruppen vor, wie beispielsweise Sinti und Roma, Kranken oder sozial-ökonomisch Unterprivilegierten.[146] Daran anknüpfend stellt Maria Todorova in ihrer eindrucksvollen Studie *Imagining the Balkans* (1999) die europäische Konstruktion des Balkans heraus. Auf der Grundlage von Reiseberichten, wissenschaftlichen Studien und diplomatischen Dokumenten stellt sich ein Diskurs dar, in dem sich der Balkan als eine Region formiert, die, mit Mythen versehen, westeuropäischer Hegemonie unterliegt.[147]

Zur Überwindung der dichotomen Denkmuster, welche die Grundlage übermäßig generalisierender Aussagen darstellen und sich in zahlreichen, auch wissenschaftlich verwendeten Begriffspaaren wie Orient und Okzident, der Westen und der Rest, eigen und fremd manifestieren, hilft eine terminologische Klärung des Begriffs *Kultur*, unter dem verschiedene deskriptiv angelegte Begriffe subsumiert werden. Am eindrücklichsten ist das prominente Konzept der kulturellen Differenz von Homi K. Bhabha, wonach Kulturen „nicht als stabile, historisch invariante Entitäten aufgefasst werden“; vielmehr handle es sich um „Kampfplätze“, „in denen um Bedeutung und Macht gerungen wird“.[148] Subjekte und Kulturen seien nicht „holistisch, homogen oder essentialistisch“[149]. Kulturelle Aushandlungsprozesse finden nicht nur an den Rändern, sondern auch im Zentrum statt. Zentrale

144 Vgl. Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 31.

145 Vgl. Eckert, Andreas: Geschichtswissenschaften. In: Göttsche et al., Handbuch Postkolonialismus und Literatur, 2017, S. 78–82, hier 79.

146 Vgl. Osterhammel, Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte, 1997, S. 603.

147 Vgl. Todorova, Maria: Imagining the Balkans. Oxford: Oxford University Press 1999.

148 Struve, Karen: Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 41.

149 Struve, Karen: Homi K. Bhabha. In: Göttsche et al., Handbuch Postkolonialismus und Literatur, 2017, S. 17–21, hier 17.

Konzepte wie Kultur, Nation, Identität und Geschichte „entstehen in permanenten Prozessen der Auseinandersetzung mit dem Anderen, in der Formulierung kultureller Differenz“[150]. In erster Linie kann Kultur als semiotisch-diskursives Konzept begriffen werden, das sprachlich verfasst in Erscheinung tritt und in dem sich Bedeutungen stets neu entfalten. Alle Kulturen sind demnach miteinander verbunden und re-definieren sich im Moment der Interferenz neu.[151]
Kritiken an Saids Studie exemplifizieren, dass das Projekt seiner Metakritik nicht als umfassendes Theoriekonstrukt oder Welterklärungsmodell herangezogen werden kann, sondern, wie Kristin Skottki erklärt, als „notwendige Bewusstwerdung über die Kategorien und Diskurse, in denen wir Wissenschaft betreiben“[152], verstanden werden muss. In diesem Sinne haben Saids Thesen längst Eingang in die geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen gefunden. In diesem Sinne verstehen sich die der Untersuchung zugrundeliegenden Forschungsfragen in der Tradition der kritischen *Orientalism*-Forschung, wenn sie die Repräsentationen des Fremden, in diesem Fall im deutschsprachigen Sprechen über die Türken und die Türkei, identifizieren und im (pädagogischen) Diskurs verorten. Die dichotome Kategorie „eigen“ und „fremd“, unter der zahlreiche Dualismen subsumiert werden können, ist nach Baquero Torres konstitutiv für das moderne Normalitätsparadigma, „wobei das Eigene immer die Normalität repräsentiert“[153]. Dennoch ist die Analyse herausforderungsvoll, da die Kategorien immer ein relationales Verhältnis ausdrücken; Standortgebundenheit und Subjektivität der Deskription des Fremden spielen bei der Bestimmung von dem, was unter „eigen“ und „fremd“ verstanden wird, eine zentrale Rolle. Die Conclusio, dass die Konstruktion des Orients maßgeblich eine identitätsstiftende Funktion für die westliche Selbstvergewisserung[154] besitzt, lässt auch für die historische Schulbuchforschung gewinnbringende Erkenntnisse in Bezug auf die deutsche Perspektive erwarten. In Anlehnung an Hall wird das Quellenmaterial daraufhin untersucht, inwiefern Sprecharten zu finden sind, welche die Türkei entweder dem Konzept des Westens zuordnen oder sie davon exkludieren, beispielsweise indem das Osmanische Reich Europa zugerechnet wird oder nicht Im Verlauf der Untersuchung werden die resultierenden Erkenntnisse zum Türkeidiskurs in den übergeordneten Zusammenhang des Orientdiskurses gestellt, um Verflechtungen zwischen beiden offenzulegen.

---

150 Struve, Homi K. Bhabha, 2017, S. 17.

151 Vgl. Struve, Zur Aktualität von Homi K. Bhabha, 2013, S. 42f.

152 Skottki, Christen, Muslime und der Erste Kreuzzug, 2015, S. 34.

153 Baquero Torres, Patricia: Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. Frankfurt am Main: Peter Lang 2009, S. 13.

154 Selbtvergewisserung dient als zentraler Begriff, unter dem die vorangegangenen postkolonialen theoretischen Prämissen subsumiert werden und in dem die Prozesshaftigkeit, aber auch die Ausdruckskraft von Fremd- und Selbstzuschreibungen kulminieren.

2.3 Wissenskonstruktion im Medium Schulbuch

Die Frage danach, was *Wissen* auszeichnet, ist eine Kernfrage der philosophischen Erkenntnistheorie und damit Schwerpunkt zahlreicher wissenschaftlicher Auseinandersetzungen unterschiedlichster Provenienzen, da der Begriff eine zentrale Kategorie wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens darstellt. Eine Annäherung und Verortung ist auch im Kontext der vorliegenden Untersuchung unumgänglich, da sich die empirische Analyse diskursanalytisch der Identifikation von Wissenskonstruktionen in Schulbüchern zuwendet und auch mit dem Begriff operiert.
Ein erster Blick auf die Tradition der Definition von Wissen offenbart, dass zahlreiche Versuche vorliegen, die bis in die Antike zurückreichen, und dennoch existiert keine allgemeingültige Definition. Vielen Bestimmungen liegt das Problem zugrunde, dass sie zirkulär sind und eine implizite Vorstellung von Wissen voraussetzen. Elke Brendel[155] hält fest, dass das Vorhaben, „eine vollständige Realdefinition von Wissen erzielen zu können“[156], aufgrund der Vielschichtigkeit des Begriffs nicht erfolgversprechend sei.[157]
Dessen ungeachtet liegen ausdifferenzierte und an bestimmte Theoriekonzepte anknüpfende Bestimmungen vor. So ist Wissen (*savoir*) auch im Werk Foucaults an entscheidender Stelle angelegt, ist neben Macht ein zentrales Konzept, das bereits in seinen frühen Schriften Beachtung findet. Die diskursanalytische Tradition des Verständnisses von Wissen knüpft sowohl an strukturalistische, positivistische als auch phänomenologische Ansätze an. Wissen kann als etwas begriffen werden, das sich in einer diskursiven Praxis bildet.[158] Eine akzentuierte Zusammenfassung der Perspektive Foucaults liefert Jenny Lüders:

> „Wissen als das erste dieser analytischen Konzepte fasst Foucaults These, dass alles das, was zu einer bestimmten Zeit gewusst, gedacht, gesagt, getan und wahrgenommen werden kann, Ergebnis anonymer, die Gesellschaft durchziehender Regelsysteme sei. ‚Wissen‘ habe damit keine Anbindung an eine vermeintliche übergreifende Wahrheit, der man sich – je nach Epoche und Gesellschaft – mehr oder weniger stark anzunähern vermag. Sondern das gegebene ‚Wissen‘ finde seine Objekte, seine Theorien und seine

155 Die Philosophin Elke Brendel unternimmt in ihrem Werk Wissen eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Definitionsproblematik und unterschiedlichen Definitionstraditionen. Vgl. Brendel, Elke: Wissen. Berlin: Walter de Gruyter 2013.

156 Brendel, Wissen, 2013, S. 24.

157 Vgl. ebd. S. 7 und 24.

158 Vgl. Traue, Boris: Wissen. In: DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Hrsg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem et al. Bielefeld: transcript 2014, S. 440–441, hier 440f.

> Übermittlungsweisen (und damit auch seine Grenzen) in den geregelten Handlungs-, Sprech-, Denk- und Wahrnehmungsweisen selbst.“[159]

In diesem Verständnis wird der Wissensbegriff von der Achse „wahr/falsch“ losgelöst. Vielmehr wird nach den Konstituierungsbedingungen von Wissen und den zugehörigen Einflusssphären gefragt. Wissen als Regelsystem bestimmt Foucault als „das Feld von Koordination und Subordination der Aussagen, wo Begriffe erscheinen, bestimmt, angewandt und verändert werden“[160]. Infolgedessen stellt Wissen nicht die Summe dessen dar, was als wahr verstanden wird, sondern den Raum, in dem Positionierungen vorgenommen werden können. Im Begriff des Wissens sammelt sich die Möglichkeit der Existenzbedingungen von wahrheitsfähigen Aussagen.[161] Mit der Diskursanalyse wiederum liegt die Untersuchungsmethode vor, welche die Analyse der Mechanismen, die Wissen erzeugen, untersucht. Ausgehend von diesem offen gestalteten Wissensbegriff kann eine Konzentration auf die spezifische, in dem Quellenmaterial vorliegende Wissensform stattfinden. Im Feld der Untersuchung ist von soziokulturellen Wissensbeständen als einer Subkategorie von Wissen zu sprechen. Das Konzept des *soziokulturellen Wissens* stammt von Thomas Höhne und schafft einen formalen Wissensbegriff unter allgemeinen Strukturmerkmalen, unter anderem zur Spezifikation von Schulbuchwissen.[162] Bei soziokulturellem Wissen handelt es sich um jenes Wissen, das in der Gesellschaft verbreitet ist, sich in bestimmten Symbolsystemen, beispielsweise Sprache, ausdrückt und das sich aus diesen Systemen auch generiert. Es ist veränderbar, da es der diskursiven Praxis unterworfen ist[163] und verbindet einerseits *sozial* den „überindividuellen Charakter des Wissens“ und *kulturell* „die Zeichenhaftigkeit des in den verschiedenen Diskurspraxen zirkulierenden Wissens“[164]. Überdies hat soziokulturelles Wissen einen konsensualen Charakter und „hegemonialen Status“[165], da es selektiv aus gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen resultiert. Der Wissensbegriff Höhnes ist relational und eignet sich für eine his-

159 Lüders, Jenny: Ambivalente Selbstpraktiken: eine Foucault’sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript 2007, S. 70.
160 Foucault, Archäologie des Wissens, 2015, S. 260.
161 Vgl. ebd.
162 Vgl. Höhne, Schulbuchwissen, 2003, S. 129–154.
163 Vgl. Ott, Christine: Sprachlich vermittelte Geschlechterkonzepte: Eine diskurslinguistische Untersuchung von Schulbüchern der Wilhelminischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart. Berlin: Walter de Gruyter 2017, S. 51.
164 Höhne, Thomas: Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hierseland, Werner Schneider, Willy Viehöfer. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 389–419, hier 390.
165 Höhne, Schulbuchwissen, 2003, S. 157.

torisch-kontextualisierende Betrachtung des Schulbuchs als Medium und des in ihm aufbereiteten (Schulbuch-)Wissens:

> „Als Medium soziokulturellen Wissens, das in vielfach gefilterter, vorstrukturierter und kontrollierter Weise ein Selbstbild der Gesellschaft repräsentiert, tritt das Schulbuch in seiner Funktion als Repräsentations- und soziales Beobachtungsmittel in den Vordergrund. Von vielen Instanzen und durch zahlreiche Akteure wird entschieden, welches Wissen ins Schulbuch gelangt, das als lehr- und lernbar erachtet wird. Die ihm eigene Konstruktionslogik kann in Anlehnung an Steins Unterscheidungen von ‚Pädagogicum, Informatorium, Politicum' als ‚Konstruktorium' bezeichnet werden."[166]

Die Einteilung, welche auf den mehrdimensionalen Charakter des Lehrbuches als Lehrmittel (Pädagogicum), Wissensmedium (Informatorium), aber auch politisches Medium (Politicum) verweist, wird von Höhne also durch die Komponente des konstruktivistischen Entstehungszusammenhangs (Konstruktorium) erweitert. Schulbücher dürfen nicht als Träger vermeintlich objektiven Wissens gehandelt werden, vielmehr muss sowohl die Verflochtenheit mit assoziierten Diskursen als auch die Selektivität des hegemonial erzeugten Wissens berücksichtigt werden. Das Schulbuch wirkt somit an der „Schnittstelle mehrerer spezifischer Wissensbereiche wie Politik, Erziehung, Wissenschaft, Medien usw."[167]. Es verharrt nicht als Lehrmittel, das Vermittlungswissen strukturiert, sondern ist als gesellschaftliches Repräsentationsmittel zu werten.[168] Aus bildungshistorischer Perspektive begreift Eckhardt Fuchs das Schulbuch pointiert als „Ausdruck des Zeitgeistes"[169]. Insbesondere das Geschichtsschulbuch kann als das zentrale Medium erachtet werden, „in dem nicht nur das für eine Gesellschaft relevante Wissen kanonisiert und verdichtet wird, sondern über das zugleich Legitimationsansprüche formuliert werden"[170]. Eine wissenschaftliche Hinwendung erlaube „Wahrnehmungsmuster, Deutungen, Werte und Normen der Vergangenheit"[171] zu rekonstruieren und so Rückschlüsse über den Prozess der nationalen Identitätsbildung zu erhalten. Schulbüchern komme mit der Entwicklung der Nationalstaaten und des modernen Bildungssystems eine außergewöhnliche Position in der „Legitimation der staatlichen Autoritäten"[172] zu.

---

166 Ebd. S. 18.

167 Ebd. S. 13f.

168 „Die Repräsentativität von Schulbuchwissen kommt nach den bisherigen diskurs- und wissenstheoretischen Überlegungen aufgrund hochgradig selektiver und institutionell geregelter Filterprozesse zustande, wodurch sich Schulbücher als Träger eines spezifischen, kontrollierten, dominanten und sozial-institutionell approbierten Wissens einer national sprachlich organisierten Gesellschaft erweisen", so Höhne, Schulbuchwissen, 2003, S. 74.

169 Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 2014, S. 34.

170 Ebd.

171 Ebd.

172 Ebd.

Für eine nähere Bestimmung der identitätsstiftenden Funktion des (Geschichts-) Schulbuchs ist die aus dem kulturwissenschaftlichen Feld stammende Kategorie des kollektiven Gedächtnisses anschlussfähig. Mit dieser Kategorie, die als Forschungsparadigma maßgeblich von Aleida und Jan Assmann in den 1980er Jahren gestaltet wurde, hat sich ein interdisziplinäres Konzept zur Deskription der Verflochtenheit von „kultureller Erinnerung, kollektiver Identitätsbildung und politischer Legitimierung“[173] etabliert. Darin zeigt sich gleichermaßen die Vernetzung von Wissen, Geschichte und Erinnerung im kulturell-gesellschaftlichen Kontext. Im Rekurs auf Maurice Halbwachs wird das kollektive Gedächtnis (*mémoire collective*), die von einer Gruppe geleistete Gedächtnisbildung, in kulturelles und kommunikatives Gedächtnis eingeteilt.[174] Das *kommunikative Gedächtnis* beschreibt die Geschichtserfahrung in Alltagskommunikationen, also Erfahrungen, die über Erzählungen weitergegeben werden, deswegen zeitlich begrenzt sind und sich auf einen zeitlichen Rahmen im Sinne einer generationellen Überlieferungskette von achtzig bis einhundert Jahren beschränken. Demgegenüber handelt es sich beim *kulturellen Gedächtnis*[175] um Formen der Verstetigung von Erinnerungen durch Zwischenspeicherungen. Es speist sich aus bestimmten historischen Fixpunkten, „schicksalhafte[n] Ereignisse[n] der Vergangenheit, deren Erinnerung durch kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezitation, Begehung, Betrachtung) wachgehalten wird“[176]. Eine Gesellschaft wirkt so dem Vergessen bzw. Sterben von Erinnerungen durch das Errichten (medialer) Artefakte wie Denkmäler, Archive, Feiertage, visuelle und textuelle Erzeugnisse entgegen.[177] In diesem Umfeld verstehen sich das kulturelle Gedächtnis und der Modus des Erinnerns als ein vielschichtiger Prozess mit unterschiedlichen, primär identitätsbildenden und legitimierenden Funktionen. Unter diesem Gesichtspunkt kann das Geschichtsschulbuch als zen-

173 Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag 2017, S. 24.

174 Vgl. Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis. Hrsg. von Jan Assmann, Tonio Hölscher. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988, S. 9–19, hier 9f.

175 Assmann zufolge zeichnet sich das kulturelle Gedächtnis durch eine Bündelung verschiedener Merkmale aus: Die „Identitätskonkretheit“ zeigt auf, dass das kulturelle Gedächtnis den Wissensvorrat einer bestimmten Gruppe transportiert, somit gruppenbezogen sowie identitätsstiftend ist und zugehörige Grenzen (Eigene vs. Fremde) entwirft. Die „Rekonstruktivität“ verweist auf den (re-)konstruktiven Charakter, und „Geformtheit“ kann als Merkmal der Konservierung begriffen werden, welches eine „Kontinuierung von Sinn anhand fester Objektivationen“ leistet. „Organisiertheit“ fasst die Institutionalisierung des Gedächtnisses, Verbindlichkeit generiert eine „klare Wertperspektive und ein Relevanzgefälle“. Schlussendlich ist die „Reflexivität“ anzuführen, welche verdeutlicht, dass das kulturelle Gedächtnis so angelegt ist, dass es sowohl die Lebenswelt, das Selbstbild als auch sich selbst reflektiert. Vgl. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, 2017, S. 28f.

176 Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 1988, S. 12.

177 Vgl. ebd. S. 9f.

trale Ausprägungsform eines Artefakts des kulturellen Gedächtnisses und als Teil des kollektiven Gedächtnisses begriffen werden. Es transportiert und konserviert zur Stabilisierung und Speicherung kultureller Erinnerungen Bestandteile von Geschichte. Verschiedene gesellschaftliche Kontrollinstanzen – abhängig vom historischen Entstehungs- und Wirkungskontext – üben Einfluss auf die Gestalt und den Inhalt der Lehrbücher aus, die im Grunde das Ergebnis eines langwierigen Aushandlungsprozesses darstellen.
Um es zusammenzufassen: Schulbücher können als das Medium angesehen werden, in dem sich das soziokulturelle Wissen einer bestimmten Zeit verdichtet. Das in den Schulbüchern vorfindliche Wissen speist sich einerseits aus unterschiedlichen (Spezial-)Diskursen und wirkt andererseits auf die Rezipienten (in Spezial- und Elementardiskursen) ein. Gerade im 19. und frühen 20. Jahrhundert kam dem Lehrbuch eine nicht zu überschätzende Bedeutung als Medium in der Wirkungsstätte Schule, im Ort der Konstitution des kollektiven Gedächtnisses großer Teile der Gesellschaft, zu. Die Doppelwirkung als Vermittlungs- und gesellschaftliches Repräsentationsmedium verspricht für die Forschungsperspektive einen aussichtsreichen Zugang zum konsensualen Wissensbestand der jeweiligen Epoche, denn Schulbücher sichern das, was von bestimmten Akteurinnen und Akteuren und Institutionen zu einer bestimmten Zeit als tradierungswürdig in Betracht gezogen wurde. Schulbuchwissen, ein Konglomerat von Wissensbeständen, Normvorstellungen, aber auch Mythen, stellt sich als eher träges Wissen dar, da seine Aktualisierungsvorgänge Zeit beanspruchen.

2.4 Methodisches Vorgehen und Quellenkorpus

> „Da Diskursanalysen ihre Gegenstände selbst schaffen, ist eine eindeutige Differenz zwischen Verfahren und Objekt in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Diskursen nicht möglich. [...] Die Ambiguität des Diskursbegriffs, seine disziplinäre Polysemie und seine vollkommen unklare Granularität – von intertextuellen Bezügen einer situativ gerahmten Einzeläußerung im Diskurs bis zu very large corpora – macht den wissenschaftlichen Gegenstand Diskurs zunächst äußerst schwer fassbar. Es sind die konkreten Diskursanalysen, die Diskursen erst ihre nachvollziehbare Gestalt geben.“[178]

Die vorliegende Untersuchung steht in ebendiesem Licht. Aus einer theoretischen Perspektive stellt die Diskursanalyse den Versuch dar, diskursive Sagbarkeitsfelder

178 Kämper, Heidrun; Warnke, Ingo H.: Einführung: Diskursanalyse multidisziplinär. In: Diskurs – Interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven. Hrsg. von Heidrun Kämper, Ingo H. Warnke. Berlin: Walter de Gruyter 2015, S. 1–10, hier 1.

zu identifizieren, zu interpretieren und einer Kritik auszusetzen.[179] Dabei steht der diskursive Wandel im Fokus – „von minimalen Begriffsverschiebungen bis hin zum Verschwinden ganzer diskursiver Formationen“[180]. Untersuchungsgegenstände sind die Genese des gesellschaftlichen Wissens, seine Konstituierungsbedingungen und die historischen Bezüge als Bedingungen der Möglichkeit der Produktion der regelhaft vorkommenden Aussagen des Diskurses. Die vorliegende Untersuchung nimmt für die Durchführung einer konkreten Diskursanalyse an empirischem Material die von Achim Landwehr dargestellten Schritte[181] zum Ausgangspunkt, die im Einzelnen angepasst und modifiziert werden.

Vorangestellt sind *Themenfindung* und Formierung der Fragestellung(en), in der eine Problematisierung historischer „Wissensformen und Wirklichkeitsentwürfe“[182] stattfindet. In der Lektürephase gilt es, sich „zu wundern“[183], dass bestimmte Aussagen auftreten, andere nicht. Das häufige und vielfältige Auftreten der Begriffe „Türkei“ und „Türken“ und die zahlreichen Lehrbuchpassagen über das Osmanischen Reich bieten Anlass zu einer Untersuchung der entsprechenden Wissensbestände.

Mit der *Korpusbildung* für diese Untersuchung wird der diskursanalytischen Forderung nachgekommen, sich nicht in erster Linie kanonisierter Höhenkammliteratur zuzuwenden; mit historischen Schulbüchern werden vielmehr alltägliche, bisweilen wissenschaftlich unterrepräsentierte Quellen in das Blickfeld genommen. Die Wahl eines langen Untersuchungszeitraumes begünstigt die Zielsetzung, diskursive Kontinuitäten und Diskontinuitäten aufzuspüren, erfordert jedoch eine angemessene und profunde Erarbeitung eines geeigneten Quellenkorpus. Im Sinne Landwehrs wurde aus dem *imaginären Korpus* aller einstigen diskurspraktischen Hervorbringungen zu einem Thema zunächst ein *virtuelles Korpus* aus den erhaltenen Restbeständen geformt. Aus diesen prinzipiell recherchierbaren Quellen entstand schließlich durch „gezielte Sammlung, Sichtung und Gewichtung“ das *konkrete Korpus*[184]. Die Quellenauswahl ist konstitutiv für den Diskurs und wird daher als erster, grundlegender Bestandteil der Diskursanalyse

---

179 Vgl. Jäger, Margarete; Jäger, Siegfried: Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 15.

180 Füssel, Marian; Neu, Tim: Diskursiver Wandel aus praxeologischer Perspektive. In: Diskursiver Wandel. Hrsg. von Achim Landwehr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 213–236, hier 217.

181 Die wesentlichen Arbeitsschritte der Historischen Diskursanalyse setzen sich aus Themenfindung, Korpusbildung, Kontextanalyse, Analyse von Aussagen, Analyse von Texten und Diskursanalyse zusammen.

182 Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 100.

183 Ebd. S. 101.

184 Ebd. S. 103.

begriffen.[185] Obgleich sich ein Diskurs aus unterschiedlichsten[186] Quellenarten zusammensetzen kann, bilden für die vorliegende Studie Texte, also schriftlich festgehaltene sprachliche Äußerungen, den Kern der Untersuchung; nur partiell finden visuelle Darstellungen, kartographische Darstellungen und Bilder, ergänzend Berücksichtigung. Das durch das zentrale Kriterium der „Wiederholung und Gleichförmigkeit von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenem"[187] gekennzeichnete Quellenkorpus konstituiert sich aus Lehr- bzw. Schulbüchern für den Geschichtsunterricht des Untersuchungszeitraums, einer anerkannten Quellenart der Historischen Bildungsforschung. Unter Schulbüchern wiederum wird hier jene Quellenart verstanden, die im Untersuchungszeitraum als Lehr-, Lern- bzw. Arbeitsmittel in Buchform publiziert und im schulischen Unterricht verwendet wurde.[188]

In erster Linie setzt sich das konkrete Quellenkorpus aus der Sammlung digitalisierter Werke des *Georg-Eckert-Instituts*[189], GEI-Digital[190], zusammen. Für den Untersuchungszeitraum 1839 bis 1918 stellt das GEI 591 Geschichtsschulbücher von vor 1871 sowie 2162 Geschichtsschulbücher aus der Zeit des Deutschen Kai-

185 Vgl. ebd. S. 102f.

186 Ein Diskurs kann auch auf der Basis audiovisueller Medien oder sozialer Praktiken untersucht werden.

187 Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 102.

188 Vgl. Laubig, Manfred; Peters, Heidrun; Weinbrenner, Peter: »Methodenprobleme der Schulbuchanalyse«. Bielefeld: Univ. Bielefeld 1986, S. 7.

189 Beim digitalen Bestand handelt es sich um jene Werke, auf welche im Juni 2018 zugegriffen werden konnten. Das Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI), bis 2021 Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, ist eine zentrale wissenschaftliche Forschungseinrichtung im Feld der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung und darüber hinaus eine durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Sammelgebietsbibliothek, die das Ziel verfolgt, sämtliche verfügbaren historischen Schulbücher, aber auch Neuerscheinungen der Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Forschung zur Verfügung zu stellen. Mit einem Bestand von 175 000 Schulbüchern und Lehrplänen aus 160 Ländern ist der Anspruch des GEI verbunden, alle erhaltenen Bücher in den Bestand aufzunehmen. Seit 2008 findet eine Digitalisierung der Quellen statt, sodass gegenwärtig über 3 500 Schulbücher digital abrufbar sind. Es handelt sich um die weltweit umfangreichste Sammlung internationaler Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde/Politik, Werteerziehung/Religion sowie korrespondierender Lehrpläne und deutschsprachiger Lesebücher.

190 „Die digitale Schulbuchbibliothek »GEI-Digital« bietet Zugang zu einem repräsentativen Korpus historischer deutscher Schulbücher aus der Zeit des 17. Jahrhunderts bis zum Jahr 1918." Hertling und Klaes erläutern ausführlich die Vorgehensweise und die Ergebnisse des Digitalisierungsprojektes; vgl. Hertling, Anke; Klaes, Sebastian: »GEI-Digital« als Grundlage für Digital-Humanities-Projekte: Erschließung und Datenaufbereitung. In: Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte. Hrsg. von Maret Nieländer, Ernsto William De Luca. Göttingen: V&R unipress 2018, S. 45–68.

serreichs digital zur Verfügung.[191] Aus diesem Grundbestand an Schulbüchern wurde in einem mehrstufigen Prozess im Hinblick auf die vorliegenden Fragestellungen und zugleich unter Beachtung forschungspraktischer Bedingungen ein bearbeitbares Korpus generiert.
Im ersten Schritt wurden Schulbücher als *.txt-Volltexte[192] für eine quantitative Analyse und digitale Bearbeitung mit der Datenanalysesoftware MAXQDA beschafft. Es blieben übergreifend 1740 Geschichtslehrwerke übrig. Anschließend wurden weitere Metadaten der Schulbücher erarbeitet, die eine Strukturierung des Materials und einen präziseren Zuschnitt des Korpus möglich machten. Mit den Filtermöglichkeiten der Suchmaschine *Textbookcat*[193] und dem Zugriff auf die OAI-Schnittstelle[194], aber auch einer ersten kursorisch-explorativen Lektüre der Quellen konnten für eine Vielzahl der Werke die folgenden Metadaten ermittelt werden: *Autor, Veröffentlichungsort, Verlag, Werkart, Nummer der Ausgabe, inhaltliche Ausrichtung, Jahrgangsstufe* und *Schulform*. Mithilfe dieser Informationen war eine weitere zielgerichtete Eingrenzung möglich, wofür primär die Kriterien *Schulform, Jahrgangsstufe* und *inhaltliche Ausrichtung* ausgewählt wurden.[195] Der Untersuchungsschwerpunkt ist auf die Werke gelegt, die im Feld der höheren Bildungsanstalten angesiedelt und der mittleren Klassenstufe sowie der gymnasialen Oberstufe zugewiesen waren.[196] Die Lehrbücher geben teilweise selbst (im Titel oder im Vorwort) ihr Rezipientenmilieu an. Darunter fallen höhere Schulen, Gymnasien, (höhere) Bürgerschulen und Gelehrtenschulen, Mittelschulen, Realschulen, höhere Mädchen- und Töchterschulen, die katholische Jugend oder der Selbstunterricht. Der Zuschnitt gewährleistet eine beachtliche Reduktion sowie Konzentration auf ein spezifisches pädagogisches Segment und bildet dennoch ein breites Spektrum an unterschiedlichen Nuancierungen ab. Da die Wirkungsgeschichte der Geschichtslehrwerke[197] des Zeitraumes nicht umfassend geklärt und

191 Ferner kann auf 52 Geschichtsatlanten aus der Zeit bis 1918 zugegriffen werden (Stand: 10.10.2019).

192 Die Beschaffung der Schulbücher als txt-Dateien war aufgrund der geringeren Dateigröße notwendig, um sie überhaupt in der Software MAXQDA verarbeiten zu können.

193 International Textbookcat ist ein Rechercheinstrument des GEI, welches eine verbesserte Recherche mit speziellen Anforderungen für die Suche nach Schulbüchern ermöglicht; vgl. International Textbookcat, <itbc.gei.de/>.

194 Mit der Open Archives Initiative (OAI) werden elektronische Publikationen sowie Metadaten frei auffindbar und für die (wissenschaftliche) Öffentlichkeit nutzbar gemacht.

195 Die weiteren Metadaten dienten nicht der Reduktion des Korpus, gleichwohl waren sie hilfreich beim Aufdecken von Besonderheiten während der Analyse. Hinsichtlich des Quellenzuschnitts ist darauf hinzuweisen, dass dieser eine Auswahl darstellt, die mit einer anderen Schwerpunktsetzung auch ein anderes Korpus als Resultat hätte vorweisen können.

196 Hierbei muss betont werden, dass fließende Übergänge zwischen Schulformen vorlagen und eine exakte Bestimmung von Lehrwerken nicht immer möglich war.

197 Zu wichtigen Faktoren wie zum Beispiel Schulbuchzulassungen finden sich zwar in externen Quellen vereinzelte Angaben, jedoch können Auflagenstärke, die tatsächliche Verbreitung und

davon auszugehen ist, dass die Lehrwerke an verschiedenen Schulformen zum Einsatz kamen, muss im Kontext der vorliegenden Fragestellungen nicht zwangsläufig eine weitere Ausdifferenzierung vorgenommen werden.[198] Geographisch findet keine strenge Beschränkung statt, jedoch steht Preußen im Zentrum des Interesses, da es eine hohe Bevölkerungszahl aufwies und darüber hinaus im historischen Verlauf eine dominante Stellung in der Bildungspolitik innehatte. Patrick Lehn führt aus, dass Preußen eine Vorreiterrolle hinsichtlich der „Gestaltung und der Organisation der Bildungspolitik“[199] einnahm. Auch die preußischen Lehrpläne für das höhere Schulwesen wurden von einer großen Mehrheit der nord- und mitteldeutschen Staaten übernommen.[200]

Auf inhaltlicher Ebene wurden vorrangig Lehrwerke untersucht, welche die Neueste Geschichte beinhalten und deren Inhalte bis zur jeweiligen Gegenwart reichen, nah am Veröffentlichungszeitpunkt des Werks.[201] Lehrwerke, die sich ausschließlich mit der alten und mittleren Geschichte, Vor- und Frühgeschichte oder der Antike befassen, fanden ebenso wie regionalgeschichtliche Werke höchstens ergänzend Berücksichtigung.[202] Die Korpusbildung orientiert sich an der entscheidenden erkenntnistheoretischen Vorannahme, dass die historischen Darstellungen, welche näher an der Veröffentlichungsgegenwart des Lehrbuches liegen, wesentlich fruchtbarer für eine Analyse sind, da sie mitten aus der jeweiligen Diskurslandschaft stammen, auf eine eigene Bearbeitung durch den Schulbuchautor zurückgehen und zumeist Darstellungen und auch bewertende Schilderungen von Ereignissen aus der Lebzeit der Autoren behandeln. Auf diese Art und Weise können Rückschlüsse auf Wissensfragmente gezogen werden, welche die je zeitgenössischen Türkeivorstellungen betreffen. Hinzu kommt, dass das Mittelalter als Epoche gegenüber Antike und Neuzeit im 19. Jahrhundert ohnehin eine Rand-

---

der Gebrauch der Geschichtsschulbücher in den Klassenräumen nicht umfassend geklärt werden.

198 Zwar ist ein langsames Zusammenrücken der schulischen Vorgaben zu konstatieren, aber dennoch liegt eine große Heterogenität in den einzelnen Schulformen vor, erst recht unter Rückbezug auf die zeitliche Rahmung der Untersuchung. Aufgabe der Untersuchung ist es nicht, die Wirkungsgeschichte der Lehrwerke nachzuvollziehen, sodass lediglich an einzelnen Stellen die schulischen und curricularen Verankerungen beleuchtet, hervorgehoben und in die Analyse einbezogen werden. Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung liegt auf den Inhalten und dem in den Schulbüchern dargelegten Wissen.

199 Lehn, Deutschlandbilder, 2008, S. 6.

200 Vgl. ebd. S. 39.

201 Für die Geschichtslehrwerke – insbesondere die mehrbändigen weltgeschichtlichen Werke – galt die Epochengliederung von Christoph Cellarius (1638–1707), welche in Altertum, Mittelalter und Neuzeit unterteilt. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 39f.

202 Mit einer Suchwortanalyse der Begriffe „türk*“ und „türc*“ konnten in der Regel in diesen Werken keine oder nur äußerst wenige Textstellen identifiziert werden.

stellung in der Vermittlung von Geschichte einnahm, da es geringere Wertschätzung erfuhr.[203]

Primär wurden die Lehrbücher analysiert, die Textpassagen zum Osmanischen Reich aufweisen, wofür eine wortbasierte Suche in den Volltexten vorgeschaltet wurde. Diese diente einer Vorstrukturierung der Texte für die Korpusbildung, aber auch einer konkreten Suche nach Texten für die interpretativ-hermeneutische Analyse. Um möglichst viele Treffer in den Lehrwerken zu erzielen und geeignete Texte ermitteln zu können, fand bei der Suche eine Stammformreduktion statt. So wurde nach „türk*" (statt nach „türkei", „türken" oder „türkisch") sowie „osman*" oder bei zusammengesetzten Begriffen nach „orientalisch*" und „frage*" (statt nach „orientalische Frage") gesucht. Auf diese Weise konnten Texte identifiziert werden, welche möglicherweise ungewöhnliche Komposita oder grammatikalische Konstruktion aufweisen.[204] Eine defizitorientierte Analyse wurde nicht vorgenommen. Die untersuchten Geschichtslehrwerke weisen unterschiedliche Gestaltungsformen auf, wobei das narrative Lehrbuch am häufigsten auftritt und für die Untersuchung am wichtigsten ist. Geschichte wird darin traditionell in kriegs- und diplomatiegeschichtlichen Darstellungen präsentiert. Die welt- und universalgeschichtlichen Werke bieten den geeignetsten Zugang zu den Vorstellungen von der Türkei und Türken, da in diesen – im Gegensatz zur national- und vaterländischen Geschichte – die eigene Geschichte im Licht einer internationalen (Welt-)Geschichte verhandelt wird. Auch wenn die Gattung im Laufe des 19. Jahrhunderts allmählich rückläufig war, ist sie doch für die Analyse am ergiebigsten, da sie sich am umfangreichsten mit dem Osmanischen Reich auseinandersetzte. Im Gesamtpanorama des Untersuchungszeitraums muss dennoch die gattungsspezifische Transformation hin zur vaterländischen Geschichte und Nationalgeschichte berücksichtigt werden; sie nahm ab der Reichsgründung eine entscheidende Rolle ein und wurde dementsprechend in die Analyse einbezogen. Während des Ersten Weltkrieges kamen zusätzlich die kriegsgeschichtlichen Schriften (oftmals Broschüren)[205] hinzu, die für den Geschichtsunterricht eine rasche Einordnung der Ereignisse geben sollten. Daneben werden im gesamten Zeitraum vereinzelt Tabellenwerke, Hilfswerke und Geschichtsatlanten ergänzend hinzugezogen. Diese Werke komplettieren den Zugang durch die Aufbereitung einer tabellarisch-chronologischen Abfolge und einen karthographischen thematischen Zuschnitt.

---

203 Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 104; 120.

204 Zur Beschreibung der Möglichkeiten der Annäherung an umfassende digitale Textkorpora kann verwiesen werden auf Heuwing, Ben; Weiß, Andreas: Suche und Analyse in großen Textsammlungen: Neue Werkzeuge für die Schulbuchforschung. In: Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte. Hrsg. von Maret Nieländer, Ernsto William De Luca. Göttingen: V&R unipress 2018, S. 145–170.

205 Eine Erläuterung dieser Werke findet sich im Abschnitt 3.3 Der Erste Weltkrieg.

Das konkrete Korpus der hier unternommenen Diskursanalyse besteht somit aus einem Konvolut von 115 Schulbüchern der Zeitspanne 1839 bis 1918, die übrigen Werke werden dem erweiterten Korpus (von insgesamt 246 Schriften) zugerechnet. Für die historische Einordnung und Vertiefung der Analyse und Interpretation der Diskurssegmente werden weitere diskursrelevante Quellen wie historiographische Texte (geschichtswissenschaftliche Werke), ethnographische Berichte (Reiseberichte) und journalistische Texte (Artikel aus Fach- und Tagespresse) aus dem Untersuchungszeitraum anreichernd herangezogen.
Das konkrete Korpus ermöglicht durch den Zuschnitt auf pädagogische Werke eine hohe synchrone, aber auch diachrone Vergleichbarkeit der Quellen und setzt sich zugleich aus einer zu bewältigenden Anzahl an Werken zusammen. Außerdem erlaubt die Beschränkung auf ein bestimmtes pädagogisches Segment, hier das höhere Bildungswesen[206], Aussagen über repräsentative Inhalte und Akteure. Mit der Betrachtung des Gymnasiums liegt die Perspektive auf der zentralen schulischen Institution zur Heranbildung künftiger gesellschaftlicher Führungsschichten. Die diese Schulform durchlaufende Elite übernahm anschließend tragende Rollen in Staat und Gesellschaft und war an der Tradierung soziokulturellen Wissens maßgeblich beteiligt. Der Korpuszuschnitt auf Lehrbücher für das höhere Schulwesen grenzt zudem stärker an (Fach-)Diskurse wie den Orientdiskurs in Öffentlichkeit und Wissenschaft, aber auch an den historiographischen Diskurs über das Osmanische Reich an.
Zur Untersuchung dieser Verflechtungen trägt die *Kontextanalyse* als nächster Arbeitsschritt bei, welche zugleich integraler Bestandteil geschichtswissenschaftlichen Arbeitens ist. Kontext- und Diskursanalyse stehen stets in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Zwar besitzt das Quellenmaterial zentrale Bedeutung, gleichwohl kann es nur im historischen Zusammenhang erschlossen werden. Ziel dieses Schrittes ist, Verständnisprobleme zu beseitigen, den Diskurs zu rahmen und neue Zugänge zum Material abzuleiten. Landwehr nennt für die Kontextanalyse vier Ebenen: s*ituativer, medialer, institutioneller* und *historischer* Kontext. Die erste Ebene, der situative Kontext, fragt nach Personen, Ritualen, Räumen und ihrem gesellschaftlichen Hintergrund. Der mediale Kontext thematisiert dem Namen entsprechend die medienspezifische Lokalisierung, den Möglichkeitsraum und die genuine Funktion des Mediums. Mit dem institutionellen Kontext schließen sich die institutionellen Entstehungs- und Wirkungsbedingungen der Quellen an, also hier die Rahmenbedingungen, in denen Schulbücher entstanden und verwendet wurden. Darunter fallen Strukturen des Bildungswesens, das Verlagswesen und zugehörige bildungspolitische Erlasse. Mit

---

206 Wie erwähnt, wurden neben dem höheren Bildungswesen auch Lehrbücher für höhere Mädchen- und Töchterschulen in die Analyse mit einbezogen, da sie zur Bildung und Erziehung der privilegierten Schichten beitrugen.

der Betrachtung des historischen Kontextes wird ein Blick auf die „politische, gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Gesamtsituation“[207] geworfen. Da die Quellen in direkter Verbindung zu parallellaufenden Diskursen und gesellschaftlich-politischen Entwicklungslinien stehen, kann der historische Kontext nicht überschätzt werden. Dennoch wird im Folgenden kein komplettes historisches Panorama angestrebt, ohnehin eine unlösbare Aufgabe; stattdessen bildet das konkrete Erkenntnisinteresse die Leitlinie, sodass jene Kontexte, welche das in den Schulbüchern vorliegende Wissen über das Osmanische Reich betreffen, von exponierter Bedeutung sind. Ergänzend werden Autorenschaft und ihr sozialisationshistorischer Hintergrund, Entstehungsbedingungen und Wirkungsraum des Mediums Geschichtsschulbuch beleuchtet; hier werden auch Sekundärliteratur und angrenzendes Quellenmaterial herangezogen. Aufgrund der divergierenden Quellenlage können die jeweiligen Kontexte unterschiedlich stark akzentuiert sein. Kontextanalysen treten an verschiedenen Stellen der Untersuchung auf und sind sowohl in die vorgeschalteten historischen Verortungen als auch in die Darstellungen der Analyseergebnisse und Interpretationen eingeflochten.
Mit der *Analyse der Aussagen* und *Analyse von Texten* wird die konkrete Untersuchung der Texte vorgenommen. Auch wenn Aussagen (*énoncés*) theoretisch skizziert werden können, ist ihre Bestimmung als methodisch-analytische Kategorie oftmals unzureichend. Sie wirken als kleinste Elemente des Diskurses; ihnen liegen keine einheitlichen Strukturmerkmale zugrunde, sie sind daher von ihrer Funktion her zu bestimmen.[208] Ihre Identifikation wird in der Analyse der Texte vollzogen, dem entscheidenden Analyseschritt, der in Makro- und Mikroanalyse (Feinanalyse) aufgeteilt ist.[209] Erstere konzentriert sich auf die grundlegende Struktur der Texte, die Themen und Darstellungsprinzipien. Dabei werden Stilmittel, metaphorische Konstruktionen und Kollektivsymbole ins Blickfeld genommen und längsschnittartig verglichen. Die Makroanalyse verschafft einen Überblick und eine Annäherung an die den Diskurs charakterisierenden Aussagen. In der Feinanalyse finden gezielte kleinschrittige Analysen einzelner Begriffe, Themen und Argumentationen statt, hier werden auf Satz- und Wortebene argumentative und sprachlich-rhetorische Mittel rekonstruiert. Zur Realisierung der Makro- und der Mikroanalyse wurden qualitative und quantitative Analyseverfahren angeschlossen und miteinander kombiniert.[210] Die unmittelbare In-

207 Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 22.

208 Vgl. ebd. S. 110.

209 Vgl. ebd. S. 113f.

210 Gegenwärtig hat die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden mit dem Herausbilden der Mixed-Methods-Forschung eine neue Dynamik entfaltet. Das im deutschen Sprachraum vor allem von Udo Kuckartz prominent gemachte Forschungsdesign verbindet beide Paradigmen; vgl. Kuckartz, Udo: Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer 2014. Grundsätzlich geht es um die Integration eines

terpretation der Texte wurde dann durch hermeneutisch-interpretative Verfahren und ein quellenkritisches Vorgehen begleitet. Als „hermeneutisch“ wird an dieser Stelle nicht das Herausarbeiten eines allgemeinen Sinns, sondern das Freilegen der diskursiven Strukturen verstanden.[211]

Im abschließenden Schritt der *Diskursanalyse* werden die erhobenen Analysen im Hinblick auf Diskursverläufe nachvollzogen sowie Brüche und Kontinuitäten identifiziert. Interferenzen in Erzähl- und Argumentationsstrategien werden offengelegt und Spezifika markiert. Der gesamte Diskurs setzt sich aus einzelnen Strängen bzw. Narrativen zusammen, wobei eine schlichte Aneinanderreihung von Diskurssträngen bei der Deskription des Diskurses und der Darstellung der Ergebnisse vermieden, dafür aber ihre Verzahnung untereinander erfasst werden soll. Die Ergebnisse der Diskursanalyse werden zur Hervorhebung der Argumentationslogik der Untersuchung von der Struktur, in der sie untersucht wurden, gelöst und im vierten Kapitel als zusammenhängende Ergebnisse präsentiert. Das diskursanalytische Vorgehen legt, wie erwähnt, drei Abschnitte nahe, die jeweils bestimmte historisch-diskursive Ereignisse betreffen: den Griechischen Unabhängigkeitskrieg (1821–1832), den Russisch-Türkischen Krieg (1877/78) und den Ersten Weltkrieg. Im Anschluss daran werden in einem eigenständigen Abschnitt die übergreifenden Diskursstränge dargestellt. Auf diese Art und Weise kann der Türkeidiskurs des Untersuchungszeitraums mit seinen Kollektivsymbolen, Narrativen und dem diskursiven Wandel nachgezeichnet und interpretiert werden.

Am Ende der methodischen Erläuterung muss darauf hingewiesen werden, dass ein diskursanalytisches Vorgehen auch mit einem angemessenen Maß an Selbstreflexion operieren muss. Da Quellen nicht von selbst ‚sprechen‘, ist zu berücksichtigen, dass der Forschende von einem eigenen, spezifischen historischen, aber auch soziokulturellen Standpunkt aus operiert, wenn er den Blick auf den Diskurs richtet und diesen dabei zugleich mitkonstruiert.

---

qualitativen und quantitativen Bereiches innerhalb einer Forschung, wobei in der Regel auch zwei unterschiedliche Datensets vorliegen. Da dies in der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall ist, kann eher von einer multiplen Methode gesprochen werden, denn die zur qualitativen Inhaltsanalyse genutzten Daten werden an manchen Stellen durch das Auszählen quantifiziert. Um die vorliegende Datenmenge adäquat zu verwalten, zu ordnen und zu systematisieren, wurde MAXQDA verwendet. Mit dieser Software konnten Quantifizierungen des Materials durchgeführt werden, indem in den einzelnen Texten Begriffe und Lexeme identifiziert und gezählt werden konnten. Die Nutzung diente primär aber auch zur Identifikation von Schlüsseltexten, welche sich für eine hermeneutische Betrachtung eigneten.

211 Vgl. Höhne, Die Thematische Diskursanalyse, 2006, S. 412.

3 Historische Verortungen

Der Auseinandersetzung mit dem Türken- und Türkeidiskurs und der Darstellung der empirischen Ergebnisse wird eine historische Verortung vorgeschaltet, mit der sowohl die Wissensbestände in den Quellen als auch das Quellenmaterial auf verschiedenen Kontextebenen eingeordnet werden. Anknüpfend an Landwehr ist dem Blick auf die historischen Rahmenbedingungen eine hohe Bedeutung zum Verständnis des herausgearbeiteten Wissens zuzuweisen.[212] Die drei bestimmenden Kontextfelder sind hierbei die deutsch-osmanische Verflechtungsgeschichte, die deutschen Wahrnehmungen und die bildungsgeschichtliche Einordnung der Geschichtslehrwerke. Für den Verlauf der gesamten Untersuchung muss zwischen realpolitischen Verflechtungen einerseits und Imaginationen andererseits differenziert werden, weshalb an dieser Stelle mit den folgenden Abschnitten eine erste getrennte Betrachtung der historischen Ebenen vorangeht. Historische Kontexte können allerdings aufgrund ihrer Komplexität nicht lediglich vor das empirische Material gestellt und dann quasi abgehakt werden. Sie müssen vielmehr stetige Begleiter der diskursiven Analyse sein, sodass die deutsch-osmanische Beziehungsgeschichte im empirischen Teil der Untersuchung fortlaufend in Erscheinung tritt.

3.1 Deutsch-osmanische Verflechtungsgeschichte(n)

Die Aufbereitung und Darstellung von (Welt-)Geschichte ist stets einem Wandel unterlegen. Weltgeschichtliche Ansätze veränderten sich immer dann, wenn neue regional übergreifende Beziehungen aufgenommen wurden und neue Deutungsangebote der Geschichte notwendig erschienen.[213] Signifikante Veränderungen traten durch die europäische Expansion auf. Mit dem Aufkommen von Universalgeschichten in der Aufklärungsepoche ging der Anspruch einher, alle Weltgegenden dazustellen und eine Geschichte der gesamten Menschheit zu verfassen. Sebastian Conrad fasst es so zusammen:

> „Im Zuge der weiteren Verdichtung kommerzieller Netzwerke und imperialer Strukturen entstanden mit der Zeit immer ausführlichere, empirisch reichhaltigere Panoramen der Weltgeschichte. Ihr Ziel bestand in einer möglichst genauen und vollständigen Beschreibung sämtlicher Gesellschaften, über die Kenntnisse vorhanden waren.“[214]

212 Vgl. Landwehr, Historische Diskursanalyse, 2008, S. 22.
213 Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 2013, S. 33.
214 Ebd. S. 35.

In dieser Art der Beschreibungen standen die unterschiedlichen Zivilisationen zunächst nebeneinander, wobei im 19. Jahrhundert eine ontologische Hierarchisierung einsetzte.[215] Während im 18. Jahrhundert noch eine vergleichende Perspektive vorherrschte, hat Europa sich im folgenden Jahrhundert als mit anderen Regionen unvergleichbar verstanden. Mit evolutionistischen Weltbildern und der Annahme hierarchischer Stufen der Zivilisation wurde die außereuropäische Geschichte zunehmend als Vorgeschichte apostrophiert.[216] Die Weltgeschichte verstand sich folglich als eine umfassende Geschichte der Menschheit, die von deren höchstem Standpunkt aus, dem der europäischen Kultur, verfasst wurde.[217] Zugleich vollzog sich eine Akademisierung der Geschichtswissenschaft, und im Zuge des europäischen Imperialismus drang die europäische Art der Vergangenheitsbetrachtung in außereuropäische Gesellschaften ein.[218] Die Darstellungen der untersuchten Geschichtslehrwerke sehen Geschichte in diesem Koordinatensystem einer Weltgeschichte, die Europa als Zentrum und Höhepunkt der Menschheitsgeschichte auffasst. Dieses Vorstellungsgefüge ist eine Grundprämisse der geschichtlichen Darstellungen, die bei der empirischen Betrachtung Berücksichtigung finden muss. Es lag nahe, darin dem Osmanischen Reich – einem der größten und am längsten bestehenden unter den Imperien der Weltgeschichte – einen prominenten Platz einzuräumen.[219]
Im Feld der akademischen Geschichtsschreibung konkurrieren gegenwärtig einige neuere Ansätze, die versuchen, das nationalgeschichtliche Paradigma aufzubrechen, darunter die transnationale Geschichte[220], die Globalgeschichte und auch weiterhin die Weltgeschichte. Sie knüpfen teilweise an bereits bestehende Teilgebiete der Geschichtswissenschaft an, wie die Geschichte des Imperialismus und Kolonialismus und transfergeschichtliche Zugriffe, und resultieren auch aus einer Internationalisierung der Geschichtswissenschaft.[221] Mit dem Aufbrechen

215 Vgl. Conrad, Sebastian; Eckert, Andreas: Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt. In: Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen. Hrsg. von Sebastian Conrad, Andreas Eckert, Ulrike Freitag. Frankfurt: Campus Verlag 2007, S. 7–52, hier 9.

216 Vgl. ebd. S. 10.

217 Vgl. Conrad, Globalgeschichte, 2013, S. 35.

218 Vgl. ebd. S. 39.

219 Vgl. Quataert, The Ottoman Empire 1700–1922, 2017, S. 3.

220 Die transnationale Geschichtsschreibung hat auch die Historische Bildungsforschung maßgeblich beeinflusst. Mit der transnationalen (Bildungs-)Geschichte wird eine Forschungsperspektive eröffnet, bei welcher der Fokus der Analyse auf grenzüberschreitenden pädagogischen Konzepten und Diskursen liegt. Vgl. Kesper-Biermann, Sylvia: Transnationale Beziehungen in der Geschichte der deutschen Pädagogik. In: Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Hrsg. von Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann et al. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 295–315, hier 310.

221 Vgl. Conrad, Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen, 2007, S. 14.

des Paradigmas der Nation geht es um das Überwinden einer eurozentrischen Sichtweise. Die multiperspektivische Geschichtsschreibung unter dem Konzept der *histoire croisée*[222] möchte über den reinen Vergleich hinaus Wechselbeziehungen herausarbeiten. Der Ansatz der *entangled history* ermutigt Untersuchungen von Transfer- und Zirkulationsprozessen, die eine Analyse von Staaten, die in regionaler Nähe zueinander stehen, überschreitet und besonders die reziproken Beziehungsgeflechte betont.[223]

Mit Ansätzen der transnationalen Geschichtsschreibung können Grundzüge der deutsch-osmanischen Beziehungen aus unterschiedlichen historischen Perspektiven abgebildet werden. Das 19. Jahrhundert bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für verflechtungsgeschichtliche Darstellungen des Osmanischen Reiches. Vorweggenommen werden kann, dass ein Aufeinandertreffen von traditionellen Gesellschaften mit der europäischen Moderne – wenngleich diese nie als Einheit bestand – in den meisten Fällen von militärischen Auseinandersetzungen geprägt war. Im Gegensatz zu Ländern wie Ägypten oder Indien stand das Osmanische Reich nie unter kolonialer Herrschaft.[224] Im 19. Jahrhundert dominierte jedoch eine von Eliten und zentralstaatlicher Bürokratie ausgehende Modernisierung (*modernleşme*), welche einer Verwestlichung (*batılaşma*) gleichkam.[225] Europa und der Westen wurden zu zentralen Bezugsgrößen für osmanische Intellektuelle, die von oben nach unten gerichtete Reformen in Gang setzten.[226] Das Deutsche Reich begleitete – wenngleich nicht uneigennützig – diesen Prozess der Transformation des späten Osmanischen Reiches unter anderem durch das Entsenden von Militärberatern, Lehrern und Professoren sowie vereinzelt durch die Bildung von Landwirtschaftssiedlungen und Handelskolonien.[227]

Unter den zahlreichen Aspekten der Verflechtungsgeschichte zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich bilden die völkerrechtlichen Bestimmungen, die wirtschaftliche Krise des Osmanischen Reiches und die deutsche auswärtige Kulturpolitik nur einen Bruchteil des weiten Feldes, weisen aber auf die Vielschichtigkeit der Beziehungen hin.

Einen informativen Überblick der Verflechtungen leistet Karl-Heinz Zieglers Betrachtung der völkerrechtlichen Beziehungen. Während das Verhältnis der

---

222 Vgl. Werner, Michael; Zimmermann, Bénédicte: Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. Geschichte und Gesellschaft 28 (2002), S. 607–636.

223 Vgl. Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini; Römhild, Regina: Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. 2., erweiterte Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag 2013.

224 Vgl. Günay, Cengiz: Geschichte der Türkei. Von den Anfängen der Moderne bis heute. Wien: Böhlau 2012, S. 11f.

225 Vgl. ebd. S. 11ff.

226 Vgl. Conrad, Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen, 2007, S. 30.

227 Vgl. Gencer, Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 11.

deutschsprachigen Länder zum Osmanischen Reich im Spätmittelalter noch durch Feindseligkeiten geprägt war – man denke an die Türkenkriege, die Belagerungen Wiens und die Eroberung Konstantinopels – gab es 1747 einen ersten Freundschafts- und Handelsvertrag der Hohen Pforte mit Österreich und im Jahr 1761 einen zweiten mit Preußen. Preußen und Österreich, die zueinander in unmittelbarer Konkurrenz standen, unterhielten beide diplomatische Beziehungen zum Osmanischen Reich, wobei die Habsburger Kontakte vorerst intensiver waren.[228] Juristische Vereinbarungen folgten zumeist im Anschluss an Kriege, in denen das Osmanische Reich mit anderen Parteien involviert war. Dem letzten habsburgisch-osmanischen Krieg des Jahres 1787, in dem sich Österreich an seine Bündnisverpflichtung gegenüber Russland[229] hielt, schloss sich der *Friedensvertrag von Sistowa* 1791 an; er exemplifiziert, dass das Osmanische Reich „abendländische" Vertragsmuster akzeptierte. Im Jahr 1812 wurde dann im Bündnis zwischen Napoleon I. mit dem österreichischen Kaiser Franz I. die Sicherung der politischen Integrität des Osmanischen Reiches in Europa bestätigt.[230] Die Haltung, das Osmanische Reich in seiner Phase der inneren Modernisierung als berechenbaren Faktor der europäischen Politik zu erhalten, bewahrten Österreich und auch Preußen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – ein zentrales politisches Thema jener Epoche. Zusammen mit Großbritannien und Russland einigten sie sich im *Londoner Vertrag* von 1840 darauf, das Osmanische Reich in der Orientkrise[231] gegen das Auflehnen des Gouverneurs der osmanischen Provinz Ägypten, Muhammad Ali Pascha (1770–1849), zu unterstützen.

Ein Höhepunkt der europäischen Diplomatie folgte dann mit dem siebten der 34 Friedensartikel des *Dritten Pariser Friedens* 1856, der den Krimkrieg zwischen Russland und dem Osmanischen Reich für beendet erklärte. Darin wird verkündet, dass die Hohe Pforte zur Teilnahme „an den Vorteilen der europäischen Staatengemeinschaft und des europäischen Völkerrechts"[232] zugelassen sei. Die Machthaber Österreichs, Frankreichs, Großbritanniens und Irlands, Preußens, Russlands und Sardiniens erklärten damit die Aufnahme des Osmanischen Reiches in die europäischen Mächte.[233] Seit der Aufnahme in die Völkerrechtsge-

---

228 Vgl. Ziegler, Deutschland und das Osmanische Reich, 1997, S. 261.

229 In der Untersuchung werden die Bezeichnungen Russland und Russisches Kaiserreich synonym verwendet.

230 Vgl. Ziegler, Deutschland und das Osmanische Reich, 1997, S. 262.

231 Als (erste) Orientkrise wird der von 1839 bis 1841 andauernde Konflikt zwischen dem Osmanischen Reich und dem durch Muhammad Ali Pascha beherrschten Ägypten bezeichnet. Ägypten hatte zahlreiche Gebietserweiterungen zu verzeichnen und wurde zu einer Bedrohung für das Osmanische Reich.

232 Artikel 7 des Dritten Pariser Friedens. Übersetzung zitiert nach: Ziegler, Deutschland und das Osmanische Reich, 1997, S. 265.

233 Vgl. ebd.

meinschaft beteiligte sich das Osmanische Reich im ausgehenden 19. Jahrhundert an unterschiedlichen Konventionen.[234]

Neben diesen Entwicklungen wurden Verträge zur Sicherung des Handels geschlossen. Im Jahr 1840 handelten Preußen und die Staaten des Deutschen Zollvereins in Konstantinopel ein Handelsabkommen aus, das zahlreichen deutschen Ländern als Grundlage für reguläre Handelsbeziehungen mit dem Osmanischen Reich diente. Im nachfolgenden Jahr wurde dieses Abkommen um die Hansestädte Hamburg, Bremen und Lübeck erweitert.[235] Die diplomatischen Dienste für die drei hanseatischen Gesandtschaften übernahm von 1842 bis 1859 der Orientalist Andreas David Mordtmann (1811–1879) in Konstantinopel, dem Knotenpunkt der Diplomatie des Mittelmeerraumes.[236]

Ab den 1880er Jahren, unter Wilhelm II., verstärkten sich die deutsch-osmanischen Beziehungen erheblich, die wirtschaftlichen und politischen Interessen des Deutschen Reiches nahmen zu. Ab 1888 finanzierte die Deutsche Bank die Bagdadbahn und bereits ab 1882 waren deutsche Militärs mitbestimmend bei der Neuordnung der osmanischen Armee.[237] Im Jahr 1890 fand schließlich eine Ablösung der älteren Handelsverträge statt, indem „ein neuer deutsch-türkischer Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrag geschlossen wurde."[238] Bei Beginn des Ersten Weltkrieges bestand ein geheimes Bündnis zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich, allerdings wurde dessen Kriegseintritt erst durch einen Zwischenfall in osmanischen Gewässern und eine Kriegserklärung der Alliierten besiegelt.[239] Auch während des Ersten Weltkrieges wurden Verträge zwischen beiden Reichen geschlossen, welche über den Krieg hinaus Gültigkeit besitzen sollten; jedoch beendeten die Siegermächte mit den Verträgen des Waffenstillstandes die bilateralen Beziehungen rigoros.[240] Bis zu diesem Zeitpunkt war das Osmanische Reich einerseits als vertraglich gleichberechtigter Partner in das Konzert der europäischen Mächte aufgenommen, andererseits durch ungleiche Handelsverträge.

Aus der finanziellen Schwächung des Osmanischen Reiches resultierten „semi-koloniale Abhängigkeiten"[241] von den europäischen Märkten. Die zwei zentralen politischen Herausforderungen des Osmanischen Reiches lagen darin, einerseits die

234 Vgl. ebd. S. 267.
235 Vgl. Ziegler, Deutschland und das Osmanische Reich, 1997, S. 266.
236 Vgl. Völker, Tobias: „Holding High the Hanseatic Cross in the Levant: Andreas David Mordtmann and the Diplomatic Milieu in Istanbul". International History Review 43 (2021), <tandfonline.com/doi/full/10.1080/07075332.2020.1791223>.
237 Vgl. Ziegler, Deutschland und das Osmanische Reich, 1997, S. 269.
238 Ebd. S. 269.
239 Vgl. ebd. S. 270.
240 Vgl. ebd. S. 271.
241 Günay, Geschichte der Türkei, 2012, S. 72.

nach Autonomie strebenden Bevölkerungsgruppen insbesondere auf dem Balkan zu besänftigen und andererseits die europäische Interessenpolitik zurückzuhalten, die bemüht war, Kontrolle über osmanische Regionen zu übernehmen und ihren Einfluss auszuweiten.[242] Unter wirtschaftsgeschichtlichen Gesichtspunkten stellte bereits der Einmarsch Napoleons I. in Ägypten 1798 einen tiefen Eingriff dar, weil sich damit die Rolle Ägyptens im Baumwollexport nach Großbritannien schädlich auf die osmanische Zentralmacht in Konstantinopel auswirkte.[243] Der osmanische Handel wurde zunehmend geschwächt. Verantwortlich dafür waren auch die Kapitulationen, Handelsabkommen, die zunächst mit den italienischen Stadtstaaten und später mit den übrigen europäischen Staaten geschlossen worden waren und ihnen erhebliche wirtschaftliche Vorteile und Zollbegünstigungen gewährten.[244] Die osmanische Regierung konnte unter diesen Umständen die Industrialisierung im eigenen Land kaum vorantreiben. Während 1820 noch 97 Prozent der verkauften Textilwaren aus osmanischer Produktion stammten, waren es 1870 nur noch 25 bis 33 Prozent.[245] Die Entwicklungen gipfelten in einem Staatsbankrott im Jahr 1876, und es entstand eine europäische Schuldenverwaltung, welche die Schuldenpolitik des Osmanischen Reiches übernahm. Viele Wirtschaftsbereiche standen anschließend unter der Dominanz ausländischer Unternehmen und ihrem Kapital.[246]

In diesem historischen Geflecht verstärkte sich auf der Seite des Deutschen Kaiserreiches zunehmend das Bedürfnis nach Intensivierung einer auswärtigen Kulturpolitik, auch im Osmanischen Reich. Der Historiker Karl Lamprecht (1856–1915) setzte sich früh für eine deutsche Kulturpolitik im Ausland ein, fand allerdings noch wenig Gehör. In einem regierungsinternen Runderlass an die Staatssekretäre des Inneren, das Auswärtige Amt und das Reichsschatzamt betonte Theobald von Bethmann Hollweg (1856–1921) 1913 dann die Notwendigkeit einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik und sicherte die Unterstützung und Würdigung für „Unternehmungen und Veranstaltungen" zu, welche dem Deutschen fremde Kulturerscheinungen zugänglich machen würden.[247] Die Grundzüge einer neuen

242 Vgl. Bin Wong, R.: Möglicher Überfluss, beharrliche Armut. Industrialisierung und Welthandel im 19. Jahrhundert. In: Geschichte der Welt. Wege zur Modernen Welt. 1750–1870. Hrsg. von Conrad, Sebastian, Osterhammel, Jürgen et al. München: C. H. Beck 2016, S. 480–766, hier 640.

243 Vgl. ebd. S. 638.

244 Vgl. Adanır, Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 120. – Die Bedeutung der Kapitulationen werden im Aufsatz von Eldem Edhem herausgearbeitet. Vgl. Eldem, Edhem: Capitulations and Western trade. In: Cambridge History of Turkey. Bd. 3. Hrsg. von Suraiya Faroqhi. Cambridge: Cambridge University Press 2006, S. 281–335.

245 Vgl. Bin Wong, Möglicher Überfluss, beharrliche Armut, 2016, S. 640.

246 Vgl. Pamuk, The Ottoman Empire and European capitalism 1820–1913, 2010.

247 Kloosterhuis, Jürgen: Deutsche Auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem Ersten Weltkrieg. In: Deutsche Auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur. Hrsg. von

Kulturpolitik im Ausland resultierten aus einem Wunsch nach einer Überwindung des Kulturpessimismus und einem kulturreformerischen Aufbruch um die Jahrhundertwende, woraus sich ein kulturelles Sendungsbewusstsein entwickelte, ein Ringen um Anerkennung der kulturellen und wirtschaftlichen Leistungen der deutschen Nation, das mit der Marokkokrise (1904–1906)[248] bedeutend zunahm. Es fand zwar keine generelle Neukonzeption der Kulturpolitik statt, jedoch wurde amtlicherseits die Gründung kontrollierter Auslandsvereine und wirtschaftlicher Projekte gefördert. Primäre Ziele waren Länder und Regionen, die nicht bereits durch Kolonien oder Bündnisse von anderen Staaten okkupiert wurden, weswegen das Osmanische Reich als sehr relevant erschien.[249]

Nach dem Ende des ersten Balkankrieges 1912 und mit der Gründung der *Deutsch-Türkischen Vereinigung* (DTV) 1914 wurde die neue Kulturpolitik umgesetzt. Es fanden Schulgründungen statt, Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien wurden übersandt, in Konstantinopel und anderen Orts wurden Deutschkurse eingerichtet, und ab 1916 wurden Schüler und Lehrlinge aus dem Osmanischen Reich zur Ausbildung nach Deutschland vermittelt.[250] Im April 1916 wurde die Schwesterorganisation der DTV unter dem Namen *Türkisch-Deutsche Vereinigung* (TDV) gegründet, beide förderten die wechselseitigen kulturpolitischen Beziehungen.[251] Als Höhepunkt der Freundschaft war der Bau eines „Hauses der Freundschaft" in Konstantinopel geplant, wofür bereits ein Architekturwettbewerb und die Grundsteinlegung unter Gegenwart des Kaisers stattfand. Aufgrund des Kriegsausgangs wurde der Bau nie realisiert, aber bereits vor der militärischen Niederlage mussten die deutsch-osmanischen Kulturbeziehungen aufgrund mangelnder Finanzmittel stark eingeschränkt werden.[252]

Kurt Düwell. Köln: Böhlau 1981, S. 7–45, hier 9f.

248 Die Marokkokrise (1904–1906) war eine diplomatische Auseinandersetzung zwischen Frankreich und dem Deutschen Reich um den politischen und wirtschaftlichen Einfluss in Marokko. Das Deutsche Reich konnte seine Handelsinteressen zwar vertraglich sichern, war allerdings politisch isoliert, wohingegen Frankreich seine Beziehungen zu Großbritannien verbesserte und ein Bündnis (Entente cordiale) bildete.

249 Vgl. Kloosterhuis, Deutsche Auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem Ersten Weltkrieg, 1981, S. 15f.

250 Bis 1918 wurden 261 Schüler aus dem Osmanischen Reich in das Deutsche Reich geschickt. Vgl. Kloosterhuis, „Friedliche Imperialisten", 1994, S. 612f.

251 Vgl. Kloosterhuis, „Friedliche Imperialisten", 1994, S. 615–618.

252 Vgl. ebd. S. 629ff.

3.2 Türkeiwahrnehmungen im Licht des Orientalismus-Diskurses

In der eingangs diskutierten Studie *Orientalism* von Said wird überwiegend mit dem binären Begriffspaar Orient und Okzident operiert, das kritisiert und dekonstruiert, aber weiterhin verwendet wird. Die Termini repräsentieren die arabisch-muslimisch geprägten Länder des Nahen Ostens auf der einen und den Westen, mit Fokus auf dem angelsächsischen Raum und Frankreich, auf der anderen Seite. Die deutschen Orientalisten des 19. Jahrhunderts werden zwar in eine Reihe mit den französischen und englischen gestellt, hinreichend berücksichtigt werden sie hingegen nicht. Sie haben nach Said nicht gleichermaßen geopolitische Interessen wie jene verfolgt, und ihre Position sei demzufolge weniger relevant. Allerdings erklärt Spivak, dass der deutsche Raum einen kulturellen sowie intellektuellen Hauptort „sorgfältigster orientalistischer Gelehrsamkeit darstellte“[253], und Sebastian Conrad weist ebenfalls darauf hin, dass sich die deutsche Orientalistik zwar vorzugsweise mit Indien statt dem Nahen Osten auseinandersetzte, „Phantasien der Bemächtigung und territorialen Aneignung“[254] aber dennoch nicht geleugnet werden können.[255]

Das Osmanische Reich, obgleich es im Mittelalter als *die* Bedrohung für Europa und als „Schrecken des Abendlandes“ galt, wird bei Said nur am Rande betrachtet.[256] Grundsätzlich scheint es frappant, dass er die historisch spezifische Rolle des Osmanischen Reiches in seiner umfassenden Kritik an der westlichen Imagination des Orients nicht hinreichend beleuchtet. Dem Osmanischen Reich kam eine historische Singularität und eine geopolitische Sonderposition zu als

253 Castro Varela; Dhawan, Postkoloniale Theorie, 2015, S. 11. – Auch in der Österreich-Ungarischen Monarchie wirkte der Orientalismus verschiedenartig, wie Feichtinger ausführlich herausarbeitet. Er habe hauptsächlich in Abwertung und dem Zuschreiben von Andersheit bestanden. Vgl. Feichtinger, Johannes: Komplexer k.u.k. Orientalismus: Akteure, Institutionen, Diskurse im 19. und 20. Jahrhundert in Österreich. In: Orientalismen in Ostmitteleuropa. Diskurse, Akteure und Disziplinen vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg. Hrsg. von Robert Born, Sarah Lemmen. Bielefeld: transcript 2014, S. 31–63, hier 62.

254 Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. München: C. H. Beck 2011, S. 21f.

255 Die Herausbildung der deutschen Orientalistik, welche Mangold ausführlich nachzeichnet, ist in der Mitte des 19. Jahrhunderts zu verorten. Sie entwickelte sich von der theologischen Exegese zur eigenständigen Disziplin an deutschen Universitäten. Die Gründung der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG) erfolgte im Jahr 1845. Eine Übersicht über die deutschsprachigen Werke des Zeitraumes 1700 bis 1850, die sich mit dem Orient auseinandersetzen und Relevanz für die deutschsprachige Orientrezeption besitzen, findet sich bei Polaschegg; ihre Zusammenschau unterstreicht die umfassende Beschäftigung mit dem Orient auf literarischer, philologischer und wissenschaftlicher Basis. Vgl. Mangold, Sabine: Eine „weltbürgerliche Wissenschaft“. Die deutsche Orientalistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Steiner 2004; Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005.

256 Vgl. Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2015, S. 31.

einem Staat, der über mehrere Jahrhunderte einerseits die arabisch-muslimischen Länder des Nahen Ostens, Anatolien und Südosteuropa kontrollierte und der andererseits im unmittelbaren Kontakt – ob nun in militärischen Auseinandersetzungen oder in allmählich zunehmenden politischen Beziehungen – mit den europäischen Großmächten stand. Die Widersprüchlichkeit der Abwesenheit des Osmanischen Reiches in Saids Schrift, trotz dessen außerordentlicher Relevanz für den Orientdiskurs, diskutiert auch Derek Bryce, der eine Entmystifizierung des Diskurses fordert:

> „Attentiveness to the singular significance of the Ottoman Empire is therefore vital if one is to truly proceed, in the manner called for by Said, to demystify this discourse by tracing the specifics of its spatial and historical contingency.“[257]

Diesem Vorschlag folgend kann eine historische Kontextualisierung auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung die besondere Rolle des Osmanischen Reiches in der Geschichte produktiv unterstreichen. In der Forschung wird dem Osmanischen Reich und „den Türken“ bereits mit der Belagerung Wiens 1529, dem Fall Konstantinopels 1453 und den sich anschließenden Türkenkriegen ein erheblicher Einfluss auf die europäische Identitätskonstruktion zugeschrieben. Ein Schwerpunkt der Alteritätskonstruktionen wird zunächst im Religiösen, in der Differenz zum Islam gesehen. Felix Konrad bezeichnet die Funktion des Islams mit Verweis auf den theologisch-religiösen Alteritätsdiskurs gar als „Antithese Europas“[258]. Diese Diskurse, in denen die Menschen des Orients, vor allem die Muslime, als „Andere“ beschrieben wurden, leisteten zuallererst eine Selbstvergewisserung und generierten zugleich Stereotype. Die sich im 19. Jahrhundert herausbildenden Diskurse knüpften dabei zum Teil an die älteren Vorstellungen an und setzten die Gegenüberstellung von Europa und Islam sowie Orient und Okzident zum Teil mit anderen Mitteln fort.[259]

Die Vorstellungen vom Islam waren eng an Türkei-Imaginationen gekoppelt und umgekehrt. Beide wurden von negativen Stereotypisierungen dominiert und kulminierten im Narrativ vom Türken als Feind. Im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit zirkulierten Flugschriften, in denen die negativ aufgeladenen Begriffe „Türkengefahr“, „Türkenkrieg“ und „Türkenfurcht“ Angst innerhalb der katholischen Christenheit Europas verbreiteten. Ein Beispiel dafür ist eines der frühesten Druckerzeugnisse, die neun Seiten umfassende Flugschrift *Eyn manung der cristenheit widder die durken*, der sogenannte Türkenkalender. Der im Jahr 1454 und

257 Bryce, Derek: The Absence of Ottoman, Islamic Europe in Edward W. Said's Orientalism. Theory, Culture & Society 30.1 (2013), S. 99–121, hier 100.

258 Vgl. Konrad, Felix: Von der ‚Türkengefahr' zu Exotismus und Orientalismus: Der Islam als Antithese Europas (1453–1914)? In: Europäische Geschichte Online (EGO). Hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2010, < ieg-ego.eu/konradf-2010-de>.

259 Vgl. Konrad, Von der ‚Türkengefahr' zu Exotismus und Orientalismus, 2010, Ab. 1.

damit eineinhalb Jahre nach dem Fall Konstantinopels erschienene Kalender ruft zum vereinigten Krieg gegen die Türken auf. Trotz des herrschenden Spannungsverhältnisses zwischen Rom und Byzanz war der Untergang des Byzantinischen Reiches in der lateinischen Welt hochemotional rezipiert worden, wurden die muslimischen Eroberungen zum Teil als Zeichen der biblischen Apokalypse interpretiert. Damit wurde ein bestimmtes Feindbild in die Vorstellung von Türken und dem Islam gepflanzt, das historisch eng mit den beiden osmanischen Belagerungen Wiens (1529 und 1683) verbunden war.[260] Almut Höfert akzentuiert, dass sich Europa als der bedrohte christliche Raum, als „christliche Verteidigungs- und Offensivgemeinschaft“[261] gegenüber den Türken, daraufhin überhaupt erst bildete. Eine Fokussierung auf die religiöse Alterität stellt Winfried Schulze in seiner Studie zur Türkengefahr im Spätmittelalter fest. Am Ende des 16. Jahrhunderts war der Terminus „Türke“[262], welcher vor allem die Zugehörigkeit zur muslimischen Religionsgemeinschaft markierte, pejorativ konnotiert und stand für „das Böse“ schlechthin – ein Bild, das sich im kollektiven Unbewussten der deutschsprachigen Länder perpetuierte. Die „Türkengefahr“ war ein spätmittelalterlich-frühneuzeitliches Phänomen, das sich in spezifischen Feindbildern festigte.[263]
Der regelmäßige Kontakt von der sich auf die Antike rückbesinnenden lateinischen Christenheit zur östlichen, muslimischen, osmanisch- und arabischsprachigen Welt sowie der Austausch von Waren und Ideen beeinflussten das Denken im Zeitalter der Renaissance maßgeblich. Auch in dieser Epoche stellte das Osmanische Reich den obligatorischen Gegenpol zur europäischen Identitätsbildung dar.[264] Konrad erläutert, dass in den nachfolgenden Jahrhunderten im religiösen Denken eine pauschale Etikettierung von Muslimen als Türken und eine ebenso pauschale Subsumierung des Islams unter den Begriff des Orients stattfand. Sie blieben gleichermaßen bedeutsam für die europäischen Abgrenzungsstrategien.[265]
Parallel zu diesen Entwicklungen gingen in Literatur, Mode und Alltagsleben seit dem 17. Jahrhundert von Westeuropa eine Orientbegeisterung und Exotisierung des Orients aus, mit denen auch positive Konnotationen verbunden waren. Als Anfangspunkt werden dafür oft die Übersetzungen von *Tausendundeine Nacht* von Antoine Galland (1646–1715) betrachtet. Muslimische Figuren etablierten

260 Vgl. Höfert, Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit, 2009, S. 62f.
261 Ebd. S. 64.
262 Im Mittelalter wurden Muslime als Ismaeliten, nach dem biblischen Ismael, dem Sohn Abrahams, oder Sarazenen, bezugnehmend auf Sarah, bezeichnet. Ab dem 15. Jahrhundert etablierte sich der Terminus Türken für alle Muslime und somit nicht ausschließlich für die osmanischen Türken. Vgl. Höfert, Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit, 2009, S. 63.
263 Vgl. Schulze, Winfried: Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert. Studien zu den politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen einer äußeren Bedrohung. München: Verlag C. H. Beck 1978, S. 54.
264 Vgl. Bryce, The Absence of Ottoman, 2013, S. 104
265 Vgl. Konrad, Von der ‚Türkengefahr‘ zu Exotismus und Orientalismus, 2010, Ab. 2.

sich in der Literatur sowie Musik[266] und tauchten fortan häufig auch mit positiven Attributen auf. Im Handel erfreuten sich Waren aus dem Orient, wie Teppiche und Mobiliar, großer Beliebtheit.[267]
Die Wissensexpansion mit der Verbreitung des Buchdrucks erweiterte den Interessenhorizont gebildeter Kreise in Mittel- und Westeuropa, es entstanden vermehrt ethnographische Beschreibungen. In der Folgezeit erschienen Reiseberichte in großer Zahl: über kulturelle Bräuche der Bevölkerung, Tischsitten und Bekleidung bis hin zu den sozialen Strukturen des Osmanischen Reiches.[268] In diesen Berichten sind die Türken nicht mehr ausschließlich als blutrünstige Feinde stilisiert; auch positive Beschreibungen von Alltäglichem nahmen zu. Mit der frühneuzeitlichen Ethnographie entwickelten sich Kategorien zur Deskription „fremder" Völker – darunter zu geographischen Verhältnissen, Herrschaftsstrukturen, Sitten und Religion. Mit dem Vergleichen von kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen und den damit einhergehenden impliziten Kategorien etablierte sich eine gewissermaßen objektivere Sichtweise, in der das Fremde durchaus Anerkennung erfuhr. Der Vergleich der Religionen ließ erstmals eine Art Ebenbürtigkeit entstehen, wenngleich die „türkische Religion" als falsch erachtet wurde.[269]
Raschere Veränderungen der europäischen und deutschen Türken- und Türkeivorstellungen sind ab dem 18. Jahrhundert zu konstatieren. Eine Ausdifferenzierung im Sprechen über das Osmanische Reich stand in Verbindung mit den zeitgenössischen Reiseberichten[270], aber auch im Kontext der sich neu herausbildenden Wissenschaftsdisziplinen und des politisch-diplomatischen Zusammenrückens von West und Ost in Europa. Es entstand eine innereuropäische Debatte um die Reformfähigkeit der Türken, die Klaus Kreiser in seinem Beitrag *„Haben*

266 Zu nennen ist unter anderem das Singspiel Die Entführung aus dem Serail (1782) von Wolfgang Amadeus Mozart. Daneben etablierte sich die sogenannte Janitscharenmusik oder türkische Musik auch in der klassischen Musik Europas.

267 Vgl. Kohl, Karl-Heinz: Verdis Aida und die Orientalisierung des Ägyptenbildes im 19. Jahrhundert. In: Orient – Orientalistik – Orientalismus. Geschichte und Aktualität einer Debatte. Hrsg. von Burkhard Schnepel, Gunnar Brands, Hanne Schönig. Bielefeld: transcript 2011, S. 207–220, hier 209.

268 Vgl. Höfert, Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit, 2009, S. 65.

269 Vgl. ebd. S. 66; 68.

270 Die Erkundungen, aus denen die Reiseberichte hervorgingen, waren überwiegend politisch oder religiös motiviert und meist ohne wissenschaftlichen Impetus. Einflussreich waren insbesondere die Mémoires sur les Turcs et les Tatares (1784) des französischen Diplomaten und Militärs François de Tott (1733–1793) sowie Letteratura Turchesca (1786) des italienischen Geistlichen Giambattista Toderini (1728–1799). Vgl. Kreiser, Klaus: „Haben die Türken Verstand?" Zur europäischen Orient-Debatte im napoleonischen Zeitalter. In: Ulrich Jasper Seetzen (1767–1811). Leben und Werk. Die arabischen Länder und die Nahostforschung im napoleonischen Zeitalter. Vorträge des Kolloquiums vom 23. und 24. September 1994 in der Forschungs- und Landesbibliothek Gotha Schloß Friedenstein. Gotha: Forschungs- und Landesbibliothek 1995, S. 155–173, hier 161.

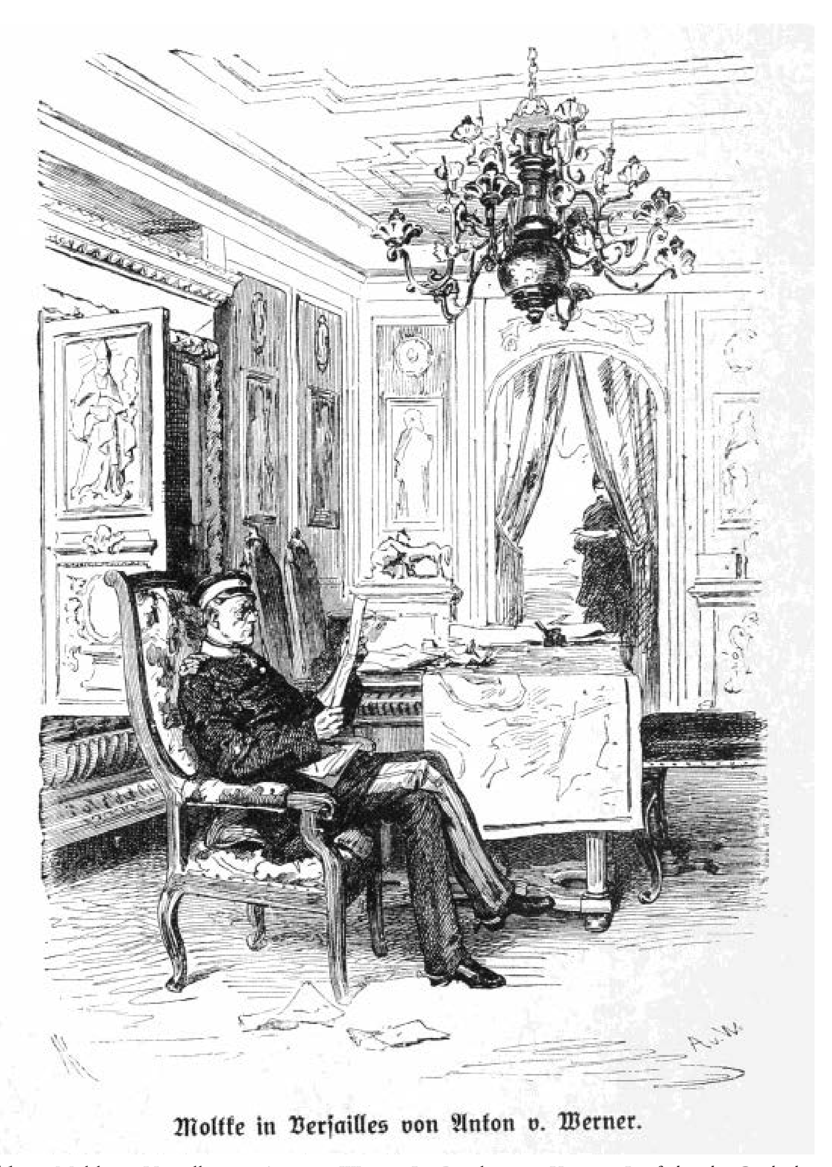
die Türken Verstand?" – Zur europäischen Orient-Debatte im napoleonischen Zeitalter (1995) nachzeichnet. Die primär von europäischen Militärs, Diplomaten, Kirchenmännern und Intellektuellen geführte Diskussion eröffnete neue Perspektiven auf das Osmanische Reich. So löste sich die Gleichsetzung von Türke und Muslim allmählich auf. Durch die Gegenüberstellung von Arabern und Türken entstanden zudem neue Narrative. Die Frage nach der Reformfähigkeit des Osmanischen Reiches und die Bewertung seiner kulturellen Leistungsfähigkeit rückte in den Mittelpunkt. Das politische Zeitgeschehen beeinflusste und verstärkte die Debatte, weil die Türkei angesichts eines erstarkenden Russlands als möglicher Bündnispartner betrachtet wurde. Europäische Autoren sprachen Arabern, Persern und Türken jeglichen Beitrag zum Fortschreiten der Menschheit ab, und nur wenige Orientalisten sahen eine Gleichwertigkeit der Sprachen, sodass beispielsweise der osmanischen Literatur ein geringerer Stellenwert als der persischen zugewiesen wurde.[271] Kreiser zufolge lagen zwar auch gegenläufige Haltungen zum Osmanischen Reich vor, jedoch stellte die Wertschätzung des Osmanischen und Türkischen bei Historikern und Publizisten eine Ausnahme dar.[272]

Vom frühen 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges lässt sich in den deutschsprachigen Quellen eine Zunahme von Darstellungen der Türkei und eine Veränderung ihrer Repräsentationen feststellen. Weitverbreitete Türkeivorstellungen resultierten beispielsweise aus den Reiseberichten Helmuth von Moltkes (1800–1891), die auch Schulbuchautoren bekannt waren. Moltke, der sich besonders nach den Deutschen Einigungskriegen der 1860er Jahre in der preußischen Gesellschaft enormer Bekanntheit und Beliebtheit erfreute, wirkte als Militärberater im Osmanischen Reich und erhielt tiefe Einblicke in das dortige Militär, die Geographie und die Gesellschaft. In den vorliegenden Geschichtslehrwerken wird er als militärische und politische Persönlichkeit tief verehrt. Obwohl Bilder und Gemälde in die Geschichtslehrwerke nur sparsam eingebettet waren, hielt *Graf Moltke in seinem Arbeitszimmer in Versailles* (1872) des Malers Anton Alexander von Werner (1843–1915), ähnlich wie dessen berühmtes Gemälde von der Proklamation des Deutschen Kaiserreiches in Versailles, Eingang ins Schulbuch, hier in das von Emil Brockmann und Josef Kösters 1914[273].

271 Als Argument gegen eine Beschäftigung mit der osmanischen bzw. türkischen Literatur wird die lediglich sechs Jahrhunderte lange Geschichte der Sprache angeführt, die im Vergleich zum Alter des Arabischen oder Persischen kurz ausfällt; außerdem dienten das Osmanische bzw. das Türkische im polylingualen Osmanischen Reich nicht als lingua franca. Vgl. Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 222.

272 Vgl. Kreiser, „Haben die Türken Verstand?", 1995, S. 159ff.

273 Brockmann, Emil; Kösters, Josef: Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen. IV. Band: Neuere Geschichte von der Französischen Revolution bis zur Jetztzeit. 2. Aufl. Münster: Schöningh 1914, S. 102.



Moltke in Versailles von Anton v. Werner.

Abb. 1: Moltke in Versailles von Anton v. Werner. In: Brockmann; Kösters, *Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen*, 1914, S. 102.

Die Abbildung zeigt Moltke auf dem Höhepunkt seines Schaffens in Versailles im Anschluss an den Sieg im deutsch-französischen Krieg 1870/71, womit die

Geschichtslehrbücher dazu beitrugen, einen Heldenmythos aufzubauen. Bekannt war Moltke allerdings schon vorher, aufgrund der Verbreitung seiner ursprünglich an Familie und Freunde gerichteten *Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839* im Stil von Reiseberichten, die erstmals 1841 veröffentlicht und seitdem stark rezipiert wurden.[274] Hohe Popularität erlangten sie durch die zahlreichen sozial- und kulturgeschichtlichen, archäologischen, aber auch historiographischen Informationen über das Osmanische Reich, welche der deutschsprachigen Leserschaft bis dahin unbekannt waren.[275] Moltkes Reisen im Orient werden in den Geschichtslehrwerken besprochen, etwa bei Julius Koch[276], dem zufolge Moltkes „literarische Veröffentlichungen aus dieser Zeit" großes Aufsehen erregten.[277] Einer der erfolgreichsten Schulbuchautoren, Friedrich Neubauer, widmet Moltke sogar einen eigenen Abschnitt und weist darauf hin, dass diesen die *Briefe* „als Geographen wie als Schriftsteller berühmt machten".[278] In den *Briefen* gibt Moltke genaue kulturelle Beschreibungen, bewertet die Lage im Osmanischen Reich und führt religiöse und kulturelle Gründe für einen Niedergang des Reiches an. Der Islam wird als ein Hindernis für einen kulturellen und wirtschaftlichen Progress erachtet, aus den Türken sei ein träges, „wesentlich sitzendes, und heute ein wesentlich rauchendes Volk"[279] geworden, das sich vor der europäischen Aufklärung verschließe. Moltkes Sprechen über den Orient, der als Abgrenzungsort erzeugt wird, ist von der Überzeugung durchdrungen, dass die eigene Kultur die überlegene sei, was er wie folgt bestätigen lässt: „Ein Türke räumt

274 Die Sammlung der Briefe erfreut sich bis in die Gegenwart national und international großer Beliebtheit, was sich an den hohen Auflagenzahlen zeigt; dennoch steht eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit im Kontext des Orientalismus anscheinend bisher aus. Einzig Mutlu Er unternimmt den Ansatz einer Untersuchung des Türken- und Türkeibildes der Briefe. Vgl. Er, Mutlu: Das Türken- und Türkeibild in Helmuth Graf von Moltkes Briefen (1835–1839). Edebiyat Fakültesi Dergisi 30.1 (2002), S. 141–152.

275 Vgl. Geier, Wolfgang: Südosteuropa-Wahrnehmungen: Reiseberichte, Studien und biographische Skizzen vom 16. Bis zum 20. Jahrhundert. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag 2006, S. 141.

276 Julius Koch promovierte und arbeitete als Direktor eines Realgymnasiums in Berlin-Grunewald. Weitere biographische Informationen waren nicht ermittelbar.

277 Koch, Julius; Schenk, Karl: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. VI. Teil. Vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. 3. Aufl. Berlin: Teubner 1910, S. 98. – Karl Schenk (1858–1901) studierte Geschichte und Philologie in Leipzig, promovierte im Jahr 1880 und arbeitete als Hilfslehrer, dann als Direktor eines Realprogymnasiums. Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 3: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1871–1945. Berlin: LIT Verlag 2011, S. 1237.

278 Neubauer, Friedrich: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. V. Teil: Vom westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit (Oberprima). 2. Aufl. Halle a. S.: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1901, S. 155.

279 Moltke, Helmuth von: Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839. Berlin, Posen, Bromberg: Ernst Siegfried Mittler 1841, S. 147.

unbedenklich ein, dass die Europäer seiner Nation an Wissenschaft, Kunstfertigkeit, Reichthum, Kühnheit und Kraft überlegen seien".[280] Europa figuriert in den *Briefen* als Vergleichsfolie und Idealraum. Malte Fuhrmann merkt an, dass Moltke in den Kreuzrittern ein Vorbild für konkrete imperialistische Orientpläne sah. Mit dem Rekurs auf sie reihe sich Moltke in eine Herrscherliste ein und melde ein Recht auf den Boden des Osmanischen Reiches an.[281] Insgesamt stellen die Briefe eine wertvolle zeitgenössische Quelle dar, welche die Türkeiwahrnehmungen der Zeit aufgrund der Person Moltkes, aber auch wegen ihres Authentizitätsgehalts mitgeprägt haben.

Die Vorstellungen über die Türkei und die Türken können darüber hinaus mit Quellen zum Krimkrieg (1853–1856) exemplifiziert werden. Die militärische Auseinandersetzung zwischen Russland und dem Osmanischen Reich stand im direkten Zusammenhang mit der „orientalischen Frage"[282] und bestach durch den Einsatz moderner Militärtechnologien und Kriegsführung sowie eine vorher nicht dagewesene massenmediale Rezeption. Wenngleich Preußen sich politisch neutral verhielt, fanden in der deutschen Öffentlichkeit kontroverse Diskussionen statt. Propagiert wurde, die neutrale Haltung entweder zugunsten eines aggressiveren Auftretens gegenüber Russland oder einer anti-osmanischen Position zu verändern. Die Debatte schlug sich auch in zeitgenössischen Zeitungen nieder. Shaswati Mazumdar zeigt auf, dass sich in dieser Kontroverse pro-russische (*Kreuzzeitung*[283]) und pro-osmanische bzw. pro-westliche (*Volks-Zeitung*) Ansichten die Waage hielten.[284]

Im Zuge des Krimkrieges legte der Historiker Leopold von Ranke (1795–1886) dem preußischen König Friedrich Wilhelm IV. seine Einschätzungen zum Zustand des Osmanischen Reiches unter dem Titel *Zur orientalischen Frage. Gutachten* (1854)[285] dar. In der Bewertung der politischen Umstände werden die

280 Moltke, Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839, 1841, S. 411f.

281 Vgl. Fuhrmann, Malte: Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreiches über das Osmanische Reich, 2002, <kakanien-revisited.at/beitr/fallstudie/MFuhrmann1.pdf>, S. 6.

282 „Die orientalische Frage" ist ein zentraler Begriff, der auf das im Niedergang befindliche Osmanische Reich im 19. Jahrhundert und die daraus resultierenden Rivalitäten zwischen den europäischen Staaten anspielt. Eine ausführliche Beschäftigung damit folgt in der bildungshistorischen Analyse.

283 Die Neue Preußische Zeitung, Kreuzzeitung genannt, gilt als ein Blatt der konservativen Oberschicht.

284 Vgl. Mazumdar, Shaswati: The Jew, the Turk, and the Indian: Figurations of the Oriental in the German-Speaking World. In: Deploying Orientalism in Culture and History. From Germany to Central and Eastern Europe. Hrsg. von James Hodkinson, John Walker. New York: Camden House 2013, S. 99–116, hier 106ff.

285 Die Fassung in der Historischen Zeitschrift wurde von Heinrich von Sybel (1817–1895) ediert, der dem Gutachten Rankes eine ausführliche „Vorbemerkung der Redaction" mit seinen Einschätzungen vorschaltete.

Schwierigkeiten des Osmanischen Reiches und damit es selbst klar *in* Europa verortet, wenn es in dem Gutachten heißt: „[D]ie Aufgabe ist schwer und verwickelt, wie keine andere in der Politik unseres Erdtheils“[286]. Engländern, Russen, Franzosen und Österreichern wird anschließend unterstellt, dass sie ihre Hand nach dem Erbe des „kranken Mannes“ ausstreckten; mehr oder weniger explizit wird deutlich gemacht, dass Preußen, das uneigennützig handle, diesen Mächten entgegenstehe.[287] Nach präzisen Beschreibungen des Zustandes des Osmanischen Reiches wird unter Rückgriff auf das alte religiös begründete Feindbild gefolgert, dass die „christlichen Mächte, obwohl eifersüchtig auf einander und mit einander streitend“[288], sich zusammenschließen müssten, um dem Leiden des Osmanischen Reiches ein Ende zu bereiten und zudem die christliche Minderheit in der „Türkei“ zu schützen. Denn der Islam sei „die Bedingung der Theilnahme am Krieg und Staat, überhaupt an jener Herrschaft, die einst auf die Ueberwältigung und Unterjochung der christlichen Völkerschaften gegründet wurde und seitdem gleichsam eine fortgesetzte Feindseligkeit geblieben ist.“[289] Aufgrund dessen feindlicher Haltung wird an eine Einheit der Christen gegenüber dem religiösen Kontrahenten appelliert: „Haben sie aber die Macht, so haben sie auch ohne Zweifel eine heilige Pflicht dazu.“[290]

Trotz konziser Schilderungen der militärischen, politischen und kulturellen Bedingungen im Osmanischen Reich wird es schlichtweg dem christlichen Europa entgegengestellt. Ranke besetzt als einflussreicher Historiker eine eher turkophobe Haltung und knüpft an den mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Dualismus Christentum vs. Islam an, nach dem sich das Christentum gegen eine islamische Gefahr zusammenschließen müsse. In etlichen Geschichtslehrwerken findet sich

286 Ranke, Leopold von: Zur orientalischen Frage: Gutachten im Juli 1854 Seiner Majestät König Friedrich Wilhelm IV. vorgetragen. Historische Zeitschrift 13 (1865), S. 406–433, hier 409.

287 Zur Veranschaulichung wird die Krankheitsmetaphorik herangezogen: „Zunächst wird niemand eine Gefahr beseitigen, welcher die Existenz derselben leugnet und, wie Österreich es lange Zeit gethan, das Heil in der stumpfen Erhaltung des bestehenden und ungenügenden Zustandes sucht. Sodann wird niemand eine Krankheit heilen, der, wie es englischer Brauch in Constantinopel ist, sein Verfahren nicht nach der Natur des leidenden einrichtet, sondern ihm mit der Universaltinctur zusetzt, welche tausend Meilen entfernt einmal einem ganz andern Krankheitszustande Linderung verschafft hat. Endlich wird der die Gefahren eines Landes nicht beschwichtigen, dem es nicht zunächst auf das Wohl dieses Landes selbst, sondern in erster Linie auf das eigene oder auf das Interesse eines dritten ankommt, und der hiernach die auf einer Seite gewährte Stärkung durch eine schlimmere Störung auf der andern wieder aufhebt. Es ist kaum nöthig, hier Frankreich und Rußland erst besonders zu nennen.“ Ranke, Zur orientalischen Frage, 1865, S. 409.

288 Ranke, Zur orientalischen Frage, 1865, S. 427.

289 Ebd.

290 Ebd.

ein direkter Niederschlag dessen; die Lehrwerke rezipieren Rankes Werke und nehmen eine umfassende Würdigung vor.[291]
Neben der Rezeption von militärischen Geschehnissen traten immer häufiger konkrete Bemächtigungsvorstellungen an osmanischen Gebieten zutage. Zwar lag eine Beteiligung am Imperialismus seitens der deutschen Länder, seit 1871 vom Deutschen Reich, zunächst nur indirekt vor, doch nahmen die Ambitionen deutscher Händler, Missionare und Entdeckungsreisender zu, kolonialen Einfluss auszuüben.[292] Für die deutsch-osmanischen Beziehungen leistet Malte Fuhrmann in seinem Werk *Der Traum vom deutschen Orient*[293] eine Einordnung und deutet die imperialistischen Interessen Deutschlands im östlichen Mittelmeerraum als Kompensation für den als unzureichend empfundenen Kolonialbesitz in Afrika. Die aus dem deutschen Hegemoniestreben in jener Region entsprungenen symbolischen und praktischen Bemächtigungsstrategien wohnte das Ziel inne, die Bewohner auf eine „höhere Kulturstufe" zu bringen. Ein Ausdruck der Intensivierung der außenpolitischen Bemühungen war die schon angesprochene Gründung der DTV, die eine Vormachtstellung in der Förderung deutscher Kultur- und Wirtschaftspolitik im Vorderen Orient einnahm und maßgeblich als Vorbild für die Gründung weiterer außenpolitischer Interessenverbände diente.[294] Die auswärtige Kulturpolitik der Berliner Wilhelmstraße sei zwischen den Formen kultureller Selbstinterpretation, kultureller Expansion und Kulturpropaganda angesiedelt gewesen, wobei die Neukonzipierung ab 1906 darauf zielte, günstige Rahmenbedingungen für eine deutsche Wirtschaftspolitik zu schaffen.[295] So wurde eine Kulturarbeit in Anatolien und auf dem Balkan gefördert, welche für die Deutschen im Ausland eine Rückbesinnung auf ihr Deutschtum und das Heimatland leisten sollte; sie war darauf gerichtet, den französischen und britischen Einfluss in der Region zu überbieten. Diese Politik wurde von zahlreichen Schriften

291 Gustav Richter würdigt beispielsweise die Weltgeschichte Rankes. „Hierbei gedenkt der Verfasser der aus dem Studium der Weltgeschichte Leopold von Rankes gewonnenen Anregungen, eines Denkmals, durch welches der ehrwürdige Altmeister allen denen, welche über den Thatsachen die Ideen nicht verlieren wollen, eine unschätzbare Gabe dargeboten hat." Richter, Gustav: Grundriss der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen. Teil 1 des Grundrisses 9, der neuen Bearbeitung. 2. Aufl. Leipzig: B. G. Teubner 1883, Vorwort. – Gustav Richter (1838–1904) promovierte, arbeitete als Lehrer in Posen, als Professor in Weimar und war dann Gründungsdirektor eines Gymnasiums in Jena. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 957.

292 Vgl. Koller, Christian: Deutschland. In: Göttsche et al., Handbuch Postkolonialismus und Literatur, 2017, S. 399–402, hier 399.

293 Fuhrmann, Malte: Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851 – 1918. Frankfurt: Campus 2006.

294 Vgl. Kloosterhuis, „Friedliche Imperialisten", 1994, S. 608.

295 Vgl. Kloosterhuis, Deutsche Auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem Ersten Weltkrieg, 1981, S. 34f.

flankiert, in denen die vorherrschenden Vorstellungen von den Türken korrigiert werden sollten, hin zu einem positiven Türkeibild, dass die Stereotypisierung vom „kranken Mann am Bosporus“ hinter sich ließ.[296]
Die Jahrhundertwende und der Anfang des 20. Jahrhunderts kann als Zenit der deutsch-osmanischen Beziehungen und entsprechender Repräsentationsstrategien bezeichnet werden. So sind zahlreiche kulturelle, wirtschaftliche und politische Verflechtungen zu erkennen, von denen der Bau der Bagdadbahn und die deutsche Militärmission im Osmanischen Reich die herausragendsten Projekte darstellten. Sie leisteten einen zentralen Beitrag dazu, dass die deutsch-osmanischen Beziehungen in eine Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg mündeten. Neben diesen Großprojekten ist aber auch der Einfluss deutscher Intellektueller auf die politische Entwicklung und den Modernisierungsprozess des Landes nicht zu unterschätzen. Insbesondere die Bewegung der Jungtürken, die 1908 an die Macht gekommen waren und das Ziel verfolgten, im Osmanischen Reich grundlegende liberale Reformen zu initiieren, erfuhr Unterstützung von ihrer Seite. Im Zuge dessen wurde unter anderem das osmanische Unterrichtswesen mit deutscher Hilfe reformiert.[297] Mit diesen wirtschafts- und kulturpolitischen Verflechtungen verschob sich auch die Wahrnehmung des Osmanischen Reiches in Politik und Wissenschaft, sodass vermehrt turkophile Positionen auftraten. Das Osmanische Reich wurde als ernstzunehmender Bündnispartner betrachtet, auch wenn mit der „Waffenbrüderschaft“ während des Weltkrieges nicht unbedingt die Vorstellung von Ebenbürtigkeit einherging. Vor allem wurde der osmanische Partner als nützlich dafür gesehen, dem Deutschen Reich „Weltgeltung“ zu verschaffen.
Dieser Abriss veranschaulicht die zunehmende Intensität und auch die Vielschichtigkeit des Türkeidiskurses in deutschen Wissenschaftsbereichen und in der Öffentlichkeit. Das Türken- und Türkeibild changierte und blieb dabei zugleich heterogen, wenngleich gewisse negative Stereotype und Imaginationen perpetuiert wurden. Hinter den Begriffen „Türkei“ und „Türken“ sammelte sich ein breiteres Bedeutungsspektrum, das jeweils anhand des Materials und Diskurses näherer Bestimmung bedarf.
Seit dem späten 19. Jahrhundert stellte das Osmanische Reich für Deutschland eine realpolitische Entität dar, die Einfluss auf das Machtgefüge in Europa ausübte und diskursiv an Bedeutung gewann. Den aus dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit stammenden, vorherrschenden Vorstellungen eines feindseligen Fremden stellten sich, insbesondere seit der Aufklärung, zwar differenziertere Wahrnehmungen gegenüber, aber dennoch war auch im 19. Jahrhundert das Sprechen

296 Vgl. Kloosterhuis, „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 612.
297 Vgl. dazu eingehend Böttcher, Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich, 2023.

über das Osmanische Reich geprägt von Voreingenommenheit, Klischees und Denkschablonen über den Orient und den Islam.

3.3 Das Geschichtslehrbuch – bildungshistorisch gesehen

> „In Deutschland dürften zwischen 1700 und 1945 weit über hundert Millionen Kinder das öffentliche Schulwesen passiert haben, wo sie im Geschichtsunterricht auch durch Lehrbücher dieses Faches belehrt worden sind. Das Geschichtsbuch ist also unstrittig das am weitesten verbreitete Medium moderner Gesellschaften zur Überlieferung von Geschichte [...]. Keine einzige Rezeptionsform von Geschichte in unseren Gesellschaften erreicht diese Qualität [...]. Schulbücher sind zweierlei: ein pädagogisches Instrument mit lang erprobter Effizienz und zugleich ein Massenmedium mit bemerkenswerten heuristischen Eigenschaften."[298]

In seiner Studie begründet Jacobmeyer überzeugend die einzigartige Stellung des Geschichtsschulbuches als Bildungsmedium. Eine derartige Relevanz ist nicht selbstverständlich und bedarf einer Vergegenwärtigung der Tatsache, dass es sich bei der Herausbildung des modernen Schulbuches um einen langwierigen Prozess handelte, dessen Beginn in der Verbreitung des Buchdrucks im 16. Jahrhundert angesiedelt wird. Die Zeitspanne der vorliegenden Untersuchung überschneidet sich mit jener, in der sich das Lehrbuch sowohl als eigenständige Gattung als auch als zentrales Medium schulischen Unterrichts durchsetzte.[299] Dabei wandelte sich das Schulbuch vom wertvollen Einzelstück zum Massenmedium.[300]
Für diese Entwicklung können verschiedene gesellschaftliche Veränderungen angeführt werden.[301] An erster Stelle steht die steigende Einflussnahme des Staates, der allmählich ein staatlich organisiertes Bildungswesen festigte, das wiederum das Fundament für eine Bildungsexpansion wurde.[302] Parallel dazu spezialisierte

---

298 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 10.

299 Vgl. Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 2014, S. 32.

300 Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 18.

301 Wegen der stark ausgeprägten föderalen Strukturen wird kein Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung der Gesamtentwicklung erhoben. Aufgrund seiner Größe, des Bevölkerungsreichtums und des überregionalen Einflusses wird das Hauptaugenmerk auf die zentralen Entwicklungstendenzen Preußens gerichtet.

302 Wenngleich die Schulbesuchsquote nichts über die tatsächlichen Lernverhältnisse aussagt, ist festzuhalten, dass sie 1848 bei 82% und damit im internationalen Vergleich äußerst hoch lag. Die Volksschulen wurden dabei durch die, wenn auch umkämpfte, Idee der allgemeinen Menschenbildung gestärkt. Vgl. Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5. Aufl. München: Juventa-Verlag 2008, S. 51.

sich das Verlagswesen. Bestimmte Schulbuchverlage[303] konnten eine marktbeherrschende Stellung einnehmen und eine überregionale Verbreitung von Schulbüchern vorantreiben. Außerdem beeinflussten pädagogische Ansätze und Reformen die Gestaltung und Nutzung des Schulbuches, insbesondere gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit der Herausbildung pädagogischer Modelle und Methoden.[304]
Für den preußischen Staat stellte die Niederlage gegen die französische Armee Napoleons I. die große Zäsur dar. Die darauffolgenden Stein-Hardenbergschen Reformen leiteten eine Erneuerung der staatlichen Verwaltung und der Gesellschaftsordnung ein, um die sich antifeudale Kräfte zuvor vergeblich bemüht hatten. Bildungspolitik wurde fester Bestandteil der preußischen Reformen[305], und das Bildungswesen war fortan vom Neuhumanismus und seiner Maxime einer allgemeinen Menschenbildung zumindest mitgeprägt.[306] Auch der Staat selbst hatte in gewisser Weise Erziehungsanstalt zu sein mit dem Auftrag, die Jugend und die Gesellschaft insgesamt mit Bildung und Erziehung zu versorgen.[307] Niederschlag fand diese Position in der programmatischen Umwidmung schulischer Institutionen. Das Gymnasium sollte keine Standesschule mehr sein, sondern eine „Schule der formalen Ertüchtigung der menschlichen Kräfte“[308]. Das Elementarschulwesen wurde nachhaltig ausgebaut, Berlin erhielt eine Universität, der Philologenstand löste sich von der Theologie und das höhere Lehramt wurde professionalisiert. Ab 1810 war es in Preußen notwendig, nach dem Studium der klassischen Philologie das Examen „pro facultate docendi“ abzulegen, um am Gymnasium unterrichten zu können.[309] Gymnasien und Universitäten konsolidierten sich als Bildungsstätten des neuen Bildungsbürgertums.[310] Ein Eckpfeiler dessen war die Gründung des *Vereins deutscher Philologen und Schulmänner* 1837. Er hielt einmal im Jahr in verschiedenen deutschen Städten Versammlungen ab, die den Verein

303 Als Beispiel für die Geschichte eines Schulbuchverlags kann auf Julia Kreuschs 2008 erschienenes Werk Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918 verwiesen werden. Darin werden die Administration des Unternehmens, aber auch Verbreitung und Rezeption von Schulbüchern thematisiert.

304 Vgl. Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 2014, S. 32.

305 Vgl. Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 10. Aufl. Wetzlar: Büchse der Pandora 2011, S. 116f.

306 Vgl. Herrlitz, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, 2008, S. 29.

307 Vgl. Kraul, Margret: Gymnasium, Gesellschaft und Geschichtsunterricht im Vormärz. In: Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980. Hrsg. von Klaus Bergmann, Gerhard Schneider. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1982, S. 44–76, hier 47.

308 Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, 2011, S. 122.

309 Vgl. ebd. S. 124f.

310 Vgl. Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat. 2. Aufl. München: C. H. Beck 1984, S. 62f.

als Interessenvertretung der gelehrten Schulmänner konsolidierten und gleichzeitig zur weiteren fachlichen Ausdifferenzierung des höheren Lehramts beitrugen.[311] Die Teilhabe an schulischer wie auch universitärer Bildung war während des 19. Jahrhunderts maßgeblich von soziokulturellen und ökonomischen Faktoren abhängig. Das klassische humanistische Gymnasium fungierte als Institution, welche jene durchliefen, die eine (leitende) Funktion in Staat und Kirche einnehmen würden. Das Studium blieb damit ein Privileg der gehobenen Mittel- und der Oberschicht. Erst 1892 wurde die höhere Beamtenlaufbahn auch für Oberrealschüler geöffnet.[312] Mit einem Anteil von etwa einem Prozent eines gesamten Altersjahrgangs war die Zahl der Abiturienten auch um 1900 noch äußerst gering, sie waren eine elitäre Gruppe.[313] Innenpolitische Auseinandersetzungen mündeten in die *Dezember-Konferenz 1890*, in welcher die (Neu-)Ausrichtung des preußischen Gymnasiums diskutiert wurde. Konservative Kreise wollten die Sozialdemokratie in Schulen durch Gesinnungsfächer bekämpfen, und von staatlicher Seite wurde im Geschichtsunterricht eine stärkere Hinwendung zur jüngeren Geschichte und zur Nationalgeschichte anstelle der Antike gefordert, für die Humanisten ein Affront[314]; die Stundenzahl für den Lateinunterricht wurde verringert, die für den Deutschunterricht erhöht. Der Ausspruch, „wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer“[315], illustriert die Position Wilhelms II. und den veränderten Zeitgeist.
Seit der anschließenden *Juni-Konferenz* im Jahr 1900 führten neben dem humanistischen Gymnasium auch das Realgymnasium und die Oberrealschule zum Abitur und somit zur Hochschulzugangsberechtigung, womit die im Gymnasialwesen bis dahin unterrepräsentierten Interessen des aufstrebenden Wirtschafts-

---

311 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen. München: C. H. Beck 1987, S. 250–269, hier 261; Aufgebauer, Peter: Jubel – Protest – Philologie: die Gründung des „Vereins deutscher Philologen und Schulmänner“ 1837 in Göttingen. In: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte. Hrsg. von Historische Kommission für Niedersachsen und Bremen. Bd. 82. Hannover: Hannsche Buchhandlung 2010, S. 95–110.

312 Vgl. Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, 2011, S. 125f.

313 Vgl. Tosch, Frank: Geschichte des höheren Schulwesens. In: Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Hrsg. von Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann et al. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 157–176, hier 157.

314 Vgl. Albisetti, James C.; Lundgreen, Peter: Höhere Knabenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918 Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von Christa Berg. München: C. H. Beck 1991, S. 228–278, hier 260.

315 Wilhelm II.: Eröffnungsansprache zur Schulkonferenz 1890. In: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Hrsg. von Gerhardt Giese. Göttingen: Musterschmidt 1961, S. 196–200, hier S. 196f.

bürgertums stärker berücksichtigt wurden.[316] Aufgrund zunehmenden Drucks erfolgte 1893 die Gründung eines ersten Mädchengymnasiums, und ab 1908 wurde in Preußen das höhere Mädchenschulwesen umstrukturiert, um auch Mädchen einen Zugang zum Studium zu ermöglichen.[317] Dem preußischen „Erlaß zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens“ von 1894 folgten zahlreiche Neuveröffentlichungen von Schulbüchern für höhere Mädchenschulen, die „in einer typischen Mischung von Legitimationsabsicht und Werbesignal“ standen und ein neues Feld eröffneten.[318]

Die Umschaffung von Institutionen und Inhalten des höheren Bildungswesens war fortwährend Gegenstand politischer, sozialer und wirtschaftlicher Interessen[319], was sich an der Produktion und dem Gebrauch von Lehrbüchern exemplifizieren lässt. Mit der allgemeinen pädagogisch-politischen Neujustierung veränderte sich auch die staatliche Position in Bezug auf die Schulbuchnutzung. Wie zuvor kirchliche Institutionen unternahmen nunmehr staatliche Stellen den Versuch, die Schulbuchproduktion zu kontrollieren, durchweg mit einer enormen Kluft zwischen Anspruch und Realität.[320] Bis ins frühe 19. Jahrhundert hinein bestand eine weitgehende Freiheit in der Schulbuchauswahl.[321] Mit der Gründung des Deutschen Reiches und dem Schulaufsichtsgesetz von 1872 wurden die Kultusministerien für die Zulassung zuständig;[322] im Einzelnen oblag die Prüfung der abzuschaffenden und anzuschaffenden Lehrbücher höherer Schulen jedoch seit 1817 den Provinzialschulkollegien im Zusammenhang mit den vorgesetzten Ministerien. Neue Schulbücher und neue Auflagen wurden so durch verschiedene

---

316 Hertling, Anke; Klaes, Sebastian: Historische Schulbücher als digitales Korpus für die Forschung: Auswahl und Aufbau einer digitalen Schulbuchbibliothek. In: Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte. Hrsg. von Maret Nieländer, Ernsto William De Luca. Göttingen: V&R unipress 2018, S. 21–44, hier 22.

317 Vgl. Kraul, Margret: Höhere Mädchenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918 Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von Christa Berg. München: C. H. Beck 1991, S. 279–303, hier 286f.

318 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 179.

319 Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Das höhere Knabenschulwesen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen. München: C. H. Beck 1987, S. 152–179, hier 152.

320 Vgl. Stöber, Georg: Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Eckert. Beiträge 2010/3, <repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf>, S. 2f.

321 Vgl. Sauer, Michael: Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49 (1998), S. 144–156, hier 148f.

322 Für eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung der Schulbuchzulassungen in Preußen und Bayern vgl. Müller, Walter: Schulbuchzulassung: Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun: Aloys Henn 1977.

Instanzen begutachtet und mussten teilweise vor einer Veröffentlichung korrigiert werden.[323] Erste Vereinheitlichungstendenzen bildete seit 1859 das *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* ab, das ab 1880 die an preußischen Schulen eingesetzten Lehrwerke auflistete.[324] Die Listen gaben geordnet nach Fächern die Schulbücher an, „deren Zulassung durch die Genehmigung der Unterrichtsbehörden bedingt" war.[325] Von den 131 zugelassenen[326] Geschichtslehrwerken des Jahres 1890 waren mit mindestens je einem Schulbuch folgende Autoren vertreten: Karl Abicht, Jakob Carl Andrä, Eduard Cauer, Heinrich Dittmar, Friedrich Kohlrausch, Carl Ploetz, Wilhelm Pütz, Ludwig Stacke, Heinrich Konrad Stein, Georg Weber und Theodor Bernhard Welter.[327]
Stärkere Regulierungsbestrebungen sind erst 1913 in der *Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an höheren Lehranstalten*[328] zu erkennen. Fortan galt es, nur Schulbücher in Gebrauch zu nehmen, deren „Einführung ausdrücklich genehmigt worden ist"[329]; bisherige Einzelbestimmungen wurden unwirksam. Das jeweilige Provinzialschulkollegium war anschließend für die Genehmigung neuer Schulbücher verantwortlich. Hinsichtlich der Geschichtsbücher heißt es in der Ordnung zusätzlich: „Bei geschichtlichen Lehrbüchern und deutschen Lesebüchern ist zu prüfen, ob sie sich für alle Schulen eignen oder ob sie auf Schulen einer bestimmten Art und eines bestimmten konfessionellen Charakters zu beschränken sind."[330] Anträge für eine Zulassung von Schulbüchern erfolgten durch die Schulen und die Fachlehrer, welche sich vorab verständigten, und nicht durch die Schulbuchverlage.[331] Das endgültige Ende einer Unbestimmtheit in der Aus-

323 Vgl. Jäger, Georg: Der Schulbuchverlag. In: Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Das Kaiserreich 1871 – 1918. Teil 2. Im Auftrag der Historischen Kommission. Hrsg. von Georg Jäger. Frankfurt am Main: MVB Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels GmbH 2003, S. 62–102, hier 62.

324 Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 22.1 (1880).

325 Verzeichnis der eingeführten Schulbücher, 1880, S. 1.

326 Bei den angesprochenen Schulformen handelte es sich um Gymnasien und Progymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realprogymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen. Vgl. Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 32.6 (1890), S. 339.

327 Vgl. Verzeichnis der eingeführten Schulbücher, 1890, S. 411–420.

328 Vgl. Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an höheren Lehranstalten. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 55.1 (1913).

329 Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an höheren Lehranstalten, 1913, S. 781.

330 Ebd. S. 784.

331 Vgl. Kreusch, Julia: Der Schulbuchverlag. In: Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik. 1918 – 1933. Teil 2. Im Auftrag der Historischen

wahl von Schulbüchern erfolgte erst nach der Gründung des *Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* in den 1930er Jahren.[332]
Neben bildungspolitischen Veränderungen beeinflusste auch der sich entwickelnde Schulbuchmarkt die Verbreitung und Gestaltung des Mediums. Das System des Schulbuchhandels kann mit Thomas Keiderling und Volker Titel als ein komplexer ökonomischer Markt beschrieben werden: Im 19. und 20. Jahrhundert setzte ein branchenspezifischer Prozess der Spezialisierung im Zuge einer allgemeinen Wachstumsphase des Buchhandels ein, und schulbuchspezifische Verlage bildeten sich heraus.[333] Durch die strukturellen Veränderungen des Bildungswesens und die Vergrößerung des Kanons an Schulfächern nahm der Buchgebrauch zu. Der Schulbuchmarkt wurde zu einem umkämpften wirtschaftlichen Feld[334] mit einigen Spezifika: Die Zusammenarbeit von Autoren und Verlagen gestaltete sich zu einer vertraglich geregelten Geschäftsbeziehung, die einer ökonomischen Logik folgte; Produktion und Verbreitung der Bücher waren eng an unternehmerische Interessen geknüpft. Wertvoll wurden Schulbücher erst, wenn sie durch immer neue Überarbeitungen zu „Longsellern" aufstiegen.[335] Einige Werke aus dem Untersuchungszeitraum erlebten aufgrund von materiellem Verschleiß, aber auch zum Zweck inhaltlicher Aktualisierungen wiederholte Neuauflagen. Eine zweistellige Auflagenhöhe von Lehrwerken stellte daher keine Seltenheit dar.[336]
Im Produktionsverfahren von Schulbüchern sind Vereinheitlichungstendenzen von Entscheidungsträgern und Marktinteressen erkennbar, was dazu führte, dass sich im 19. Jahrhundert bestimmte Verlage durchsetzten.[337] In der wirtschafts-

---

Kommission. Hrsg. von Ernst Fischer, Stephan Füssel. Berlin, Boston: De Gruyter 2012, S. 219–240, hier S. 222.

332 Vgl. Stöber, Schulbuchzulassung in Deutschland, 2010, S. 2f.

333 Vgl. dazu Titel, Volker: Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Hrsg. von Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow, Cathrin Friedrich. Leipzig: Universitätsverlag 2002, S. 71–85; Keiderling, Thomas: Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Hrsg. von Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow, Cathrin Friedrich. Leipzig: Universitätsverlag 2002, S. 87–95.

334 Vgl. Titel, Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühen 20. Jahrhundert, 2002, S. 75.

335 Vgl. Jäger, Der Schulbuchverlag, 2003, S. 98.

336 Die Beschaffung von Schulbüchern war fortwährend von ökonomischen Faktoren begleitet. Wirtschaftliche Einschränkungen und Mangel an Ressourcen wirkten sich beispielsweise während des Ersten Weltkrieges massiv auf die Verbreitung und den Einsatz von Schulbüchern aus. Neudrucke wurden seltener, unnötige Anschaffungen sollten vermieden werden, und aufgrund von Papiermangel wurde die Weitergabe der Schulbücher zwischen den Schulstufen eingefordert. Vgl. Kreusch, Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008, S. 39f.

337 Vgl. Keiderling, Der Schulbuchverleger und sein Autor, 2002, S. 95.

räumlichen Struktur ist auffällig, dass im deutschen Buchhandel eine starke Dezentrierung vorlag, im Osten mit Leipzig als Buch-Zentrum und Preußen mit Berlin, wohingegen die west- und norddeutschen Gebiete eher unterrepräsentiert waren.[338] Besonders der Leipziger Verlag *Teubner* sticht als erfolgreichster Schulbuchverlag für das höhere Schulwesen in Preußen hervor und avancierte zum Marktführer in einigen Regionen.[339] Als fruchtbarste Zeitspanne der Lehrbuchproduktion ist das Kaiserreich zu benennen. Jacobmeyer stellt fest, dass vierzig Prozent der von ihm erfassten Geschichtslehrwerke des Zeitraums von 1700 bis 1945 zwischen 1871 und 1918 entstanden.[340] Neue Lehrpläne und die aufkommende Schulbuchindustrie förderten dies.[341]

Informationen über die Autorenschaft der Schulbücher und das Lehrpersonal sind oft schwer zu erhalten. Schulbücher entstanden in der Regel aus dem unmittelbaren Erfahrungskontext schulischer Lehre.[342] Die meisten Schulbuchautoren des 19. und 20. Jahrhunderts wirkten selbst als Pädagogen und nahmen entsprechend am pädagogischen und teilweise am wissenschaftlichen Diskurs der Fächer teil.[343] Im historischen Verlauf und mit zunehmender Komplexität des Geschichtsunterrichts tritt die Figur des Einzelautors zurück, und an seine Stelle trat eine aus mehreren Personen bestehende Autorengruppe. Die limitierten Kompetenzen einzelner Autoren entsprachen nicht mehr den neuen Ansprüchen an die Schulbücher.[344] Zu ergänzen ist, dass unter den 2200 Autoren der von Jacobmeyer untersuchten Lehrwerke lediglich 12 Frauen waren.[345] Auch die Schul- und Lehrbücher der Mädchengymnasien wurden mit überwältigender Mehrheit von männlichen Autoren verfasst. Außerdem verschwindet im Laufe der Zeit aus dem Spektrum der Geschichtslehrbücher eine dominante konfessionelle Färbung, da im Zuge der Professionalisierung der Autorenschaft die Zahl der Theologen unter den Verfassern stark zurückging.[346]

---

338 Vgl. Titel, Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühen 20. Jahrhundert, 2002, S. 77.

339 Der Aufstieg der Schulbuchverlage resultiert maßgeblich aus sieben Faktoren: „1. Konzentrationsprozess in führenden Schulbuchverlagen, 2. Spezialisierung: Der Schulbuchverlag entwickelt eine spezielle Programmatik, 3. Ausbau der Redaktionsarbeit, 4. Moderne Lagerhaltung und eine angemessenen lange Lieferbarkeit der Buchtitel, 5. Verbesserung der Infrastruktur, 6. Vergrößerung des Werbeetats und Marketingarbeit, 7. Fachkompetenz der Schulbuchverleger in inhaltlichen Fragen", so Keiderling, Der Schulbuchverleger und sein Autor, 2002, S. 90ff.

340 Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 19.

341 Vgl. ebd. S. 178.

342 Vgl. ebd. S. 108.

343 Vgl. Keiderling, Der Schulbuchverleger und sein Autor, 2002, S. 87.

344 Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 103.

345 Vgl. ebd. S. 22.

346 Für die Zeitspanne 1821 bis 1848 konstatiert Jacobmeyer, dass Joseph Annegarn, während sich Geschichte in der Schule als eigenständiges Fach etablierte, mit wenigen anderen als Theologe

Für das Geschichtsschulbuch als Bildungsmedium können spezifische Merkmale festgehalten werden. Jacobmeyer arbeitet heraus, dass der Begriff des Lehrbuches erstmalig 1765 in Erscheinung trat und sich erst langsam etablierte. Das Feld war eingangs mit Bezeichnungen wie „Abriß“, „Erzählung“, „Leitfaden“, „Grundriß“, „Lesebuch“, „Handbuch“ besetzt. Ein vergleichender Blick auf die Titel der Lehrbücher vom 18. bis zum 20. Jahrhundert bestätigt diese Entwicklung. Ein zunehmend pragmatischer Bezug zum Medium löst die Titelvielfalt der frühen Phase ab, und mit dem frühen 20. Jahrhundert endete schließlich die begriffliche Vielfalt; die Bezeichnung als Lehrbuch wurde zur Regel.[347] Dennoch vereinen sich unter dem Terminus heterogene Untergattungen, die in verschiedenen historischen Phasen im Inhalt, in der Darstellungsweise und in der Ausrichtung bzw. Zielsetzung variierten.

Inhaltlich stellen sich die Schulbücher des 18. und 19. Jahrhunderts weitgehend als Welt- oder Universalgeschichte dar, mit dem Anspruch, ein umfassendes (Welt-) Wissen zu präsentieren.[348] Diese Zielsetzung änderte sich im Laufe der Zeit; einerseits wurde stetig neues historisches Wissen produziert, andererseits setzten sich in den auf Nationsbildung ausgerichteten Gesellschaften historiographische Ansätze durch, denen eine stärkere identitätsstiftende Komponente zugeschrieben wurde.[349] Folglich transformierte sich allmählich die Ordnung der Geschichte: von einer Weltgeschichte über eine „vaterländische“ und „patriotische“ Geschichte, aber auch „Regionalgeschichte“, hin zu einer „Nationalgeschichte“, die ab den 1870er Jahren ihre überragende Bedeutsamkeit entfaltete. Deren Schwerpunkte lagen darin, die für die eigene nationale Gruppe relevanten Probleme und Identitätsbildungsinteressen in den Vordergrund zu stellen. Das Fremde wurde zur Alterität und nur dann in die Betrachtung eingebunden, wenn es eine bestimmte Funktion im Gesamtzusammenhang zu erfüllen hatte.[350]

Auch auf formaler Ebene vollzog sich eine allmähliche Homogenisierung[351] des Lehrbuchs, an deren Ende eine narrative Gleichförmigkeit stand. Der Facettenreichtum von Vermittlungsformen wie Tabellenwerke, Hilfsbücher und biographisch ausgerichtete Bücher wich dem als klassischer Leitfaden konzipierten Lehr-

eine klare Minderheit unter den Autoren von Geschichtsschulbüchern darstellte. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 69f.

347 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 13ff.

348 Vgl. ebd. S. 13.

349 Vgl. ebd. S. 15.

350 Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1989. Vorbericht zu einem laufenden Projekt. In: Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Hrsg. von Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow, Cathrin Friedrich. Leipzig: Universitätsverlag 2002, S. 123–132, hier 127.

351 Bei dem Homogenisierungsprozess muss auf die Prozesshaftigkeit hingewiesen werden, sodass Untergattungen sich überlagerten, durch die Übernahme bestimmte Elemente ineinander aufgingen und nicht ruckartig verschwunden sind.

buch. Zur Bestimmung der verschiedenen Untergattungen leistet die von Bernd Schönemann und Holger Thünemann konzipierte Genealogie und Typologie des Geschichtslehrwerks, die als Weg von der Katechese zum kombinierten Lern- und Arbeitsbuch bezeichnet wird, einen klärenden Beitrag.[352] Die Autoren legen die zentralen historischen Entwicklungstendenzen des Lehrbuchs mit einem Seitenblick auf die jeweilige geschichtsdidaktische Ausrichtung dar. Die in der vorliegenden Untersuchung analysierten Quellen fallen unter die ersten beiden Typen, die Katechese und den klassischen Leitfaden.[353]

Bis zum 18. Jahrhundert wirkten Katechesen[354] als dominante Gruppe der Geschichtslehrwerke. Sie orientierten sich an der Formel *Historia magistra vitae* und wurden in einem schlichten Frage-Antwort-Stil konzipiert.[355] Das geschichtstheoretische Profil formierte sich so, dass die dargestellte Geschichte primär aus der Kombination von Personen und ihren Taten sowie Begebenheiten bestand. Den Inhalten wurde ein besonderer Wert beigemessen, sodass sie als „merk-würdig" („würdig oder wert, gemerkt zu werden") galten und als Exempel „laster- oder tugendhaften Verhaltens" dienten.[356] Schönemann und Thünemann verweisen auf die anhaltende Gültigkeit der Auffassung über Lehrbücher von Johann Amos Comenius (1592–1670) aus dem Jahr 1657, der die Katechese als das „unterrichtsmediale Pendant eines unüberschaubaren und sich nur langsam verändernden Wissensbestandes, dessen Gültigkeit und Nützlichkeit für die nachwachsenden Generationen nicht bezweifelt wird"[357], ansah. Abgelöst wurde diese Art des Ge-

352 Eine ähnliche Aufteilung unternimmt Jacobmeyer, der die Lehrwerke im Hinblick auf den Grad der Narrativität ordnet. So habe die Gruppe der Tabellen, Tafeln und Zeittafeln den geringsten narrativen Anteil, da sie ausschließlich Mitteilungen und Fakten darlegen. Leitfaden, Compendium und Abriß verbinden auf einfache Art und Weise die Faktenvermittlung mit einer sprachlichen Darstellung. Werke, die der Gruppe der Hilfsbücher, Handbücher, Übersicht oder Überblicke zuzuordnen sind, wohnt eine höhere Narrativität inne. An der Spitze stehen die oftmals mehrbändig konzipierten Lehrbücher, die sich durch einen komplexen narrativen Charakter auszeichnen. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 15.

353 Insgesamt wird zwischen vier Kategorien des Geschichtslehrwerks differenziert: die Katechese, der klassische Leitfaden, das reine Arbeitsbuch und das kombinierte Lern- und Arbeitsbuch. Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger: Schulbucharbeit: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag 2010, S. 49.

354 Die in religiösen Institutionen verwendeten Katechesen besaßen in der Frühen Neuzeit im Hinblick auf die Inhalte und Methoden des Unterrichts eine dominante Position. Vgl. Müller, Schulbuchzulassung, 1977, S. 23.

355 Die Formel „Geschichte als Lehrmeisterin des Lebens" geht auf Cicero zurück und verweist auf das Verständnis, Lehren aus der Geschichte für zukünftige Handlungen zu ziehen. Das Darstellungsprinzip im Frage-Antwort-Stil ist konkret so aufgebaut, dass eine Frage zu einer historischen Person oder einem Sachverhalt aufgeworfen wird und im Anschluss direkt eine Beantwortung in unterschiedlichen Stichpunkten stattfindet. Historisches Wissen wurde so in Form eines (fingierten) Dialogs vermittelt. Schönemann; Thünemann, Schulbucharbeit, 2010, S. 53f.

356 Ebd. S. 52.

357 Schönemann; Thünemann, Schulbucharbeit, 2010, S. 55.

schichtslehrwerks vom klassischen Leitfaden, der für das gesamte 19. Jahrhundert bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts bestimmend war. Als exemplarisches Werk für diesen Lehrbuchtyps heben die Autoren die *Teutsche Geschichte* (1816/1817)[358] des Pädagogen Friedrich Kohlrausch[359] (1780–1867) hervor. Statt einer starren Untergliederung in Fragen und Antworten liegen im Werk Fließtexte vor, die in einzelne Absätze gegliedert sind. Historisches Wissen wird darin als eine zusammenhängende Erzählung aufbereitet.[360] Der entscheidende Grund für diese Entwicklung ist, so Hans-Jürgen Pandel, dass durch die Zunahme historischen Wissens die Form der Katechese aufbrach und letztlich die erzählende Darstellung entstand – ein Wandel, der von Universitätshistorikern und der Geschichtswissenschaft begleitet wurde.[361] Eine erste methodische Fundierung für Lehrpläne des Geschichtsunterrichts leistete ebenfalls Kohlrausch mit seinen *Westfälischen Instructionen* für das Provinzialkollegium zu Münster (1830).[362] Unter Rücksichtnahme auf den Fortschritt der Lernenden verfasste Kohlrausch ein erstes Stufenmodell, das zugleich die Funktion hatte, den Geschichtsunterricht als selbständiges Fach zu legitimieren.[363] In der Unterstufe sollten dabei im Schwerpunkt geschichtliche Persönlichkeiten behandelt werden, in der Mittelstufe ein Blick auf die Geschichte der Völker geworfen werden, und die Oberstufe sollte sich mit der Menschheitsgeschichte befassen. Die meisten Schülerinnen und Schüler, welche lediglich die Mittelstufe besuchten, setzten sich demzufolge mit der „nationalen Autobiographie“[364] auseinander, wohingegen eine Beschäftigung mit der universalistisch angelegten Kulturgeschichte nur in der gymnasialen Oberstufe vorgesehen war.[365]

---

358 Kohlrausch, Friedrich: Teutsche Geschichte. Für Schulen bearbeitet. Elberfeld: Büschler 1816/1817.

359 Mit Kohlrausch kann Karl-Ernst Jeismann zufolge der Beginn der modernen Geschichtsdidaktik an höheren Bildungsanstalten verbunden werden. Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Friedrich Kohlrausch (1780–1867). In: Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Hrsg. von Siegfried Quandt. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1978, S. 41–83, hier 41.

360 Vgl. Schönemann; Thünemann, Schulbucharbeit, 2010, S. 56f.

361 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Entwicklung der didaktischen Darstellung: Katechese – Erzählung – narrative Rekonstruktion. Eine Diskussionsbemerkung. In: Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Siegfried Quandt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1982, S. 39–42, hier 39f.

362 Vgl. Jäger, Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen, 1982, S. 198.

363 Vgl. Kreusch, Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008, S. 105.

364 Schönemann und Thünemann weisen darauf hin, dass der Terminus von Wolfgang Jacobmeyer entworfen wurde. Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: Konditionierung von Geschichtsbewußtsein: Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographie. In: Gruppendynamik 23 (1992), S. 375–388.

365 Vgl. Schönemann; Thünemann, Schulbucharbeit, 2010, S. 61; Jeismann, Friedrich Kohlrausch (1780–1867), 1978, S. 54f.

Parallel zu den herkömmlichen Geschichtsschulbüchern entstanden Geschichtsatlanten, zunächst am Anfang des 17. Jahrhunderts für den Haus- und Schulgebrauch, mit einem Schwerpunkt auf der Darstellung der Antike und des Frühmittelalters. Mit dem 19. Jahrhundert erweiterte sich der erfasste Zeitraum bis zur jüngsten Vergangenheit.[366] Die neueren Atlanten versuchten nicht nur einen Teil, sondern die Gesamtheit des historischen Raumes darzustellen.[367] Eine massenhafte Produktion von Schulatlanten kann nach der Reichsgründung konstatiert werden. Kartographische Werke trugen zunehmend dazu bei, das zeitgenössische Geschichtsbild zu prägen.[368]
Mit dem Aufkommen des Historismus vollzog sich ein (geschichts-)theoretischer Paradigmenwechsel, welcher „das Gewordensein und die Wandelbarkeit der Welt ebenso wie die Eigenheiten bestimmter Epochen und Völker“[369] hervorhob. Er verankerte sich in der Geschichtswissenschaft, angrenzenden Disziplinen und in der gebildeten Öffentlichkeit. Zusammen mit dem Entwicklungs- und Individualitätsgedanken formte sich der Bildungsgedanke weiter aus. Geschichte sollte nicht mehr lediglich dem praktischen Nutzen dienen, sondern verfolgte das Ziel, ein Verständnis für Gegenwart und Zukunft zu ermöglichen.[370] Geschichtsdidaktische Positionen besaßen trotz der Bezugnahme auf Gott und der Kenntnisnahme anderer Völker fortlaufend eine stark vaterländische Ausprägung. Geschichte wurde so „Bildungs- und Gesinnungsfach zur Förderung des historischen Verständnisses und zur Stiftung nationaler Identität“[371], in dem die „nationale Meistererzählung mit unzweifelbarem Autoritätsanspruch“[372] die narrative Grundlage bildete.
Das geschichtliche Wissen wurde seither in Büchern und im Unterricht primär als didaktische Geschichtsdarstellung präsentiert, welche Pandel zufolge seit 1804 in der Geschichtswissenschaft bestand.[373] Grundsätzlich bestand der Geschichtsunterricht zunächst aus dem Lehrervortrag, Mitte des 19. Jahrhunderts bezeichnet als „die Seele des Geschichtsunterrichts“[374]; die Schülerinnen und Schüler repetierten

---

366 Vgl. Lehn, Deutschlandbilder, 2008, S. 12f.
367 Vgl. ebd. S. 14.
368 Vgl. ebd. S. 1.
369 Schönemann; Thünemann, Schulbucharbeit, 2010, S. 60.
370 Vgl. ebd. S. 60f.
371 „Kohlrausch will historische Bildung zum Zwecke der Herstellung nationaler Identität.“ Schönemann; Thünemann, Schulbucharbeit, 2010, S. 61.
372 Ebd.
373 Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts und Beginn des 20. Jahrhunderts sind auch vereinzelt Forderungen nach der Auseinandersetzung mit historischen Quellen im Geschichtsunterricht auffindbar. Eine umfassende Einlösung findet jedoch erst in den 1960er Jahren statt. Vgl. Pandel, Entwicklung der didaktischen Darstellung, 1982, S. 40f.
374 Albrecht, Franz Heinrich Josef: Weltgeschichte. Ein Lehrbuch sowohl für zum Selbstunterricht als für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. 1. Theil. Mainz: Leske 1846, Vorwort. Zitiert

unter Zuhilfenahme des Buches. Dabei bestand zuweilen ein Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch und Lehrervortrag, da unterschiedliche Auffassungen über die Funktion des Lehrbuches vorlagen. Im Zentrum stand die Frage, ob es als Medium zum Mitlesen oder als Ergänzung genutzt werden sollte. Aus arbeitsökonomischen Gesichtspunkten überwogen die Vorteile des Lehrbuches, und es etablierte sich eine Arbeitsteilung zwischen Lehrbuch und Vortrag des Lehrers. Das lang vorherrschende „Dictiren" des Lehrers nahm ab und der (freie) Lehrervortrag wurde angestrebt.[375] Auch wenn die Wirkungskraft des Lehrbuchs nicht vollends rekonstruierbar ist und unterschiedlichste Ausprägungen der Nutzung vorlagen, legten die preußischen Kultusbehörden im Jahr 1857 fest, dass der Geschichtsunterricht am Gymnasium in allen Klassen ein Lehrbuch zur Grundlage haben müsse. Dementsprechend kann mit Jacobmeyer davon ausgegangen werden, dass das Lehrbuch, das die Schülerinnen und Schüler verwendeten, seither die Grundlage des Geschichtsunterrichtes war.[376]

Einbettung fanden die Geschichtslehrwerke in einen Geschichtsunterricht, der traditionell eng mit dem Geographieunterricht verbunden war. Beide wurden als zwei aufeinander bezugnehmende Wissenszweige verstanden. Die Herausbildung der Fächer als eigenständige schulische, aber auch akademische Disziplinen steht in engem Zusammenhang mit einer bildungspolitischen Hinwendung zu den Realien. Nachdem die Geschichtswissenschaft zunächst lange eine akademische Hilfsdisziplin von Theologie und Rechtswissenschaften gewesen war, stieg ihre Relevanz im Laufe des 18. Jahrhunderts durch ein stärker werdendes Interesse an geschichtlich-politischen Zusammenhängen und eine Fokussierung auf historische Kausalitäten. Eine Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft als eigenständige Wissenschaftsdisziplin ist im 19. Jahrhundert zu verorten.[377] Demgegenüber war Geschichtsunterricht in höheren Schulen bereits seit dem 17. Jahrhundert, meist beschränkt auf das römische Altertum, etabliert.

Das Erstarken des Faches stand im Kontext einer wachsenden Einflussnahme auf das Schul- und Bildungswesen durch den Staat, der anstrebte, eine (Führungs-) Schicht mit „staatsbürgerlichen Qualifikationen"[378] herauszubilden, wobei die Realien an Bedeutung gewannen. Der inhaltliche Akzent der Geschichte lag den-

---

nach: Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 77. – Franz Heinrich Josef Albrecht (1815–1904) studierte Naturwissenschaften in Königsberg, arbeitete dann ab 1846 als Lehrer an der höheren Bürgerschule und als 1855 als Direktor der Gewerbeschule in Bensheim. Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 2: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1700–1870. Berlin: LIT Verlag 2011, S. 721.

375 Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 138.

376 Vgl. ebd. S. 103.

377 Vgl. Kreusch, Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008, S. 102.

378 Ebd. S. 103.

noch zunächst weiter auf der Vermittlung einer Universalgeschichte mit Schwerpunkt auf der Antike, der ein hoher Bildungswert beigemessen wurde. Unter diesen Bedingungen bildete sich der Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert – in engem Verbund mit der Geographie[379] – als ein ordentliches Unterrichtsfach heraus. Erst allmählich wurde neuere Geschichte thematisiert, und zwar mit der Intention, einen unmittelbaren Beitrag zur politischen Orientierung in der Gegenwart zu leisten.[380] Die Erzählung im Schulbuch wurde als ein fertiges Produkt offeriert, als Umgang mit ihr blieb nur die Rezeption. Die Darstellungsweise von Geschichte war bereits früh mit einem hohen didaktischen Anspruch verbunden, wie die Äußerung Eduard Heinels (1798–1865) aus dem Jahr 1822 zeigt:

> „Klar und durchaus verständlich für den Vorstellungskreis des Kindes; immer mit lebhaften Farben malend, ohne dabei in die Poesie hineinzugerathen; ausführlich bei Hauptsachen, ohne weitschweifig zu werden; kurz bei Nebendingen, ohne die Deutlichkeit zu opfern; aber beständig fließend und ansprechend – so müßte die Darstellung sein, wenn sie ganz genügen sollte.“[381]

Obgleich diese Charakterisierung formale und didaktische, auf den Lernenden ausgerichtete Forderungen implizierte, blieb sie insgesamt unbestimmt.
Im Untersuchungszeitraum erfuhr der Geschichtsunterricht im Fächerkanon der höheren Bildungsanstalten einen Bedeutungsschub, als der Historismus zum zentralen Unterrichtsprinzip der Geisteswissenschaften aufrückte. Geschichtliche Bildung ereignete sich nicht nur im Fach Geschichte, das zunächst geringe Stundenanteile besaß[382], sondern ebenso in Fächern wie Deutsch- und Religionsunterricht. Auch aufgrund dieser methodischen Orientierung wurde Geschichte eine Leitdisziplin. Das zeitgenössische Geschichtsbild zeigte eine abendländische und

379 Das Unterrichtsfach Geographie existierte im 19. Jahrhundert nicht als eigenständiges Unterrichtsfach an höheren Schulen, wurde stattdessen dem Geschichtsunterricht oder dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zugeordnet. Eine neue Geographie, die mit dem Berliner Carl Ritter (1779–1859) verbunden wird, wendete sich der Betrachtung von Natur-Kultur-Räumen zu; obgleich Geographie weiterhin in enger Verbindung zur Geschichte gesehen wurde, wurden beide als zwei Seiten einer Medaille betrachtet. Erst mit der Reichsgründung konstituierte sich ein eigenständiges Fach Geographie. Vgl. Kreusch, Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008, S. 93ff.

380 Vgl. Kreusch, Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008, S. 103.

381 Heinel, Eduard: Versuch einer Bearbeitung der Geschichte Preußens für Volksschulen. Danzig: Verlag der J. C. Albertischen Buch- und Kunsthandlung 1822, S. 209. Zitiert nach Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 75.

382 In den meisten ab 1871 zum Deutschen Kaiserreich gehörenden Staaten wurde Geschichte an höheren Schulen zwei Stunden oder im Verbund mit Geographie drei Stunden pro Woche unterrichtet. Vgl. Lehn, Deutschlandbilder, 2008, S. 37.

nationalstaatliche Fixierung[383]; die „Hauptsache“ – die germanozentrische Erzählperspektive eines allwissenden Erzählers – war jenseits aller Kritik.[384]
An Realanstalten war der Geschichtsunterricht stärker an der Gegenwart orientiert, sodass im Gegensatz zum humanistischen Gymnasium ein Jahr „Geschichte der Antike“ durch eines mit „deutscher Geschichte unter Berücksichtigung der englischen und französischen“ ersetzt wurde.[385] Eine Vereinheitlichung ist 1892 zu konstatieren, indem sich ein dreijähriger Oberstufenkurs mit griechisch-römischer Geschichte in der Obersekunda, der deutschen Geschichte bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts in der Unterprima und bis zur Gegenwart in der Oberprima etablierte: „die außerdeutsche Geschichte war zu berücksichtigen, soweit für die deutsche Geschichte von Bedeutung und für deren Verständnis notwendig“[386].
Geschichtsunterricht für das weibliche Geschlecht stand unter der Prämisse der Geschlechteranthropologie[387]; Mädchen sollten eine ihrem Geschlecht entsprechende Bildung erfahren. So war die Bildung für Mädchen in einem noch höheren Maße uneinheitlich in Bezug auf Inhalte, Gegenstände und Methoden; auch diente der Geschichtsunterricht nicht dazu, Frauen bessere Berufschancen zu ermöglichen.[388]
Die historische Entwicklung des (Geschichts-)Schulbuchs im Untersuchungszeitraum besticht durch eine Vielzahl an miteinander verflochtenen Entstehungsbedingungen und Transformationsprozessen sowie einen vielschichtigen Wirkungsraum. Eine Umwälzung des Bildungswesens setzte mit dem Massenunterricht im 18. Jahrhundert ein, wobei Fibeln und unterschiedlich ausgestaltete Schulbücher zum konstitutiven Bestandteil des Unterrichtswesens und zum Leitmedium des Frontalunterrichts wurden.[389] Im 19. Jahrhundert bildete sich anschließend das

383 Vgl. Jäger, Georg: Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann; Peter Lundgreen. München: C. H. Beck 1987, S. 191–203, hier 197.

384 Vgl. Jeismann, Friedrich Kohlrausch (1780–1867), 1978, S. 62.

385 Vgl. Albisetti, Höhere Knabenschulen, 1991, S. 260.

386 Ebd.

387 Im 19. Jahrhundert waren Geschlechterunterschiede eine fundamentale Grundlage für soziale und rechtliche Ungleichheit. Die binäre Aufteilung der Geschlechter – männlich und weiblich – war in Gesellschaft und Wissenschaft festgesetzt. Theologen, Philosophen, Naturwissenschaftler und Mediziner stützten diese Auffassung („Natur der Geschlechter“) und legitimierten weitreichende gesellschaftliche und rechtliche Unterscheide. Vgl. Mayer, Christine: Geschlechteranthropologie und die Genese der modernen Pädagogik im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne. Hrsg. von Meike Sophia Baader, Helga Kelle und Elke Kleinau. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2006, S. 119–139, hier 119ff.

388 Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 123.

389 Vgl. Caruso, Marcelo: Biopolitik und Schulbuch: Veränderung der Konzepte zur Verortung des Schulbuches in der Gestaltung des Volksschulunterrichts (Bayern, 1869–1918). Paedagogica Hi-

Lehrbuch als Gattung heraus. Der klassische Leitfaden war die dominante Untergattung, wenngleich Repetitionswerke und Hilfsbücher weiter publiziert und immer mehr auch historische Atlanten im Geschichtsunterricht eingesetzt wurden.[390] Aus den skizzierten Aushandlungsprozessen gingen auch die hier untersuchten Geschichtslehrbücher hervor, welche unmittelbar in einem schulischen Kontext wirkten. Dabei trafen unterschiedliche Faktoren aufeinander, die eine allmähliche Homogenisierung zur Folge hatten. Die zu untersuchenden Inhalte über das Osmanische Reich sind in diesem Geflecht zu verorten.

storica 38.1 (2002), S. 283–299, hier 284f.

390 Vgl. Lehn, Deutschlandbilder, 2008, S. 19.

4 Bildungshistorische Analyse: Der Türkeidiskurs in deutschen Geschichtsschulbüchern

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der diskursanalytischen Untersuchung der Türken- und Türkeivorstellungen in den Geschichtslehrwerken dargelegt. Zunächst werden anhand von drei exemplarischen Fallbeispielen die Darstellungen von Türken und der Türkei in den Geschichtsschulbüchern ausführlich untersucht. Mit diesen historischen und zugleich diskursiven Ereignissen lässt sich in Tiefenanalysen des Materials und ausgehend von drei zeitlichen Abschnitten die Diskurslandschaft des Zeitraumes umfassend rekonstruieren. Dafür werden die vorliegenden Narrative und Kollektivsymbole herausgearbeitet, mit historischem Kontextwissen und angrenzenden Quellen verknüpft und analysiert. Daran anknüpfend folgt die explizite Darstellung von übergreifenden Diskurssträngen, welche vereinzelt schon in den Fallanalysen auftauchen. Sie wirken durch das gesamte Korpus, und mit ihnen ist es möglich, den diskursiven Wandel besonders deutlich aufzuzeigen.

4.1 Der Griechische Unabhängigkeitskrieg 1821–1832

In diesem Abschnitt wird die historische Darstellung des *Griechischen Unabhängigkeitskrieges* (1821–1832) in Verbindung mit dem „Türkeibild“ in den Geschichtsschulbüchern des Zeitraumes 1839 bis 1870 analysiert. Zunächst wird unter Rückbezug auf die gegenwärtige Forschungsliteratur der historische Kontext akzentuiert. Dabei werden die zentralen historischen Eckpfeiler des Griechischen Unabhängigkeitskrieges, die Folgen für das Osmanische Reich und die internationale Tragweite im Umfeld des Philhellenismus erläutert. Die anschließende Zusammenfassung der Ergebnisse richtet Schlaglichter auf einzelne Darstellungsweisen, Erzählzusammenhänge und Deutungsmuster. Zum Abschluss werden die einzelnen Narrationen zusammengeführt, diskutiert und mit anderen Diskurssträngen abgeglichen.

Historische Hinführung und Philhellenismus

Der Griechische Unabhängigkeitskrieg in den Jahren 1821 bis 1832, der auch als Griechische Revolution oder Griechischer Aufstand bezeichnet wird, ist ein

zentraler Konflikt in der Phase der europäischen Nationalstaatsbildung und im Prozess des Reformbeginns des Osmanischen Reiches zu verorten. Bereits den unterschiedlichen Titulierungen der historischen Ereignisse wohnt eine spezifische Semantik inne. Sie verweisen jeweils auf eine bestimmte Lesart, wie es sich besonders anhand der Gegenüberstellung *Griechische Revolution des Jahres 1821* (griechisch: *Ελληνική Επανάσταση του 1821*) und *Griechischer Aufstand* (türkisch: *Yunan İsyanı*) zeigt. Nicht nur in den historischen Schulbüchern, sondern auch in der gegenwärtigen (Forschungs-)Literatur werden unterschiedliche Benennungen gewählt.[391]

Der elf Jahre währende Konflikt, der sich durch seinen Verlauf von anderen Revolten christlicher Untertanen im Osmanischen Reich unterschied, wurde in Europa und besonders auch in den deutschen Ländern stark rezipiert; es handelte sich um ein Medienereignis[392] von internationaler Reichweite. Die europäischen Mächte begleiteten die Entwicklung des Konflikts politisch und militärisch, sie waren schließlich für den Ausgang des Konflikts und somit die griechische Unabhängigkeit mitverantwortlich. Dem Historiker Hanioğlu zufolge stellte die griechische „Revolte“ und anschließende Unabhängigkeit einen Präzedenzfall dar, an dem sich andere christliche Minoritäten im Hinblick auf die Internationalisierung des Konflikts und die anschließende Loslösung vom Osmanischen Reich orientieren konnten.[393]

Die Entstehung der griechischen Nationalbewegung, welche in der Frühphase den Motor der Unabhängigkeitsbewegung darstellte, wird auf europäische Diasporagemeinden zurückgeführt, die sich infolge der Französischen Revolution konstituierten. Um 1800 entstanden erste Texte in griechischer Sprache, die den Einsatz von Gewalt zur Umwälzung der Herrschaftsverhältnisse als legitim erachteten. So paarte sich eine Unzufriedenheit der griechischsprachigen Eliten und großer Teile der Bevölkerung mit dem aufkeimenden revolutionären Willen zu einem Umsturz.[394] Diese Bestrebungen bildeten sich unter den Bedingungen einer

391 Die Begriffswahl bestimmt das Grundverständnis der Geschehnisse. Da die Termini Unabhängigkeitskrieg und -konflikt eher deskriptiv angelegt sind, werden sie nachfolgend zur Beschreibung vorgezogen.

392 Entscheidend für ein Medienereignis ist die Verdichtung auf einen inhaltlichen Kern, welcher von verschiedenen Medien begleitet wird und ein großes Publikum erreicht. Die Wahrnehmung von Medienereignissen unterliegt einem historischen Wandel. Sie nahmen durch die Verdichtung der Kommunikationswege ab dem 18. Jahrhundert zu; vgl. Bösch, Frank: Europäische Medienereignisse. In: Europäische Geschichte Online (EGO). Hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2010, <ieg-ego.eu/boeschf-2010-de>.

393 Vgl. Hanioğlu, A Brief History of the Late Ottoman Empire, 2008, S. 69.

394 Die griechische Minderheit im Osmanischen Reich war sehr heterogen. Die Phanarioten als wohlhabende und politisch einflussreiche Elite, die auch diplomatische Dienste im Osmanischen Reich übernahm, war weniger einem Umsturz zugeneigt als die Landbevölkerung oder die mit Europa in Kontakt stehenden Händler zur See. Auch ökonomisch waren die Griechen eine

äußerst fragilen Herrschaft des Osmanischen Reiches auf dem Balkan heraus. Die Hohe Pforte hatte bereits 1817 nach zwei Aufständen die Teilautonomie Serbiens akzeptieren müssen, die Fürstentümer Moldau und Walachei waren nach einer russischen Besetzung entmilitarisiert worden und bis 1822 standen zahlreiche Regionen des Balkans, darunter Westmakedonien, Südalbanien, Epirus und Thessalien, unter der Kontrolle Tepedelenli Ali Paschas[395] (1740–1822), der praktisch als autonomer Alleinherrscher Macht ausübte.[396]
Dem Historiker Ioannis Zelepos zufolge kann der Unabhängigkeitskrieg in verschiedene Abschnitte unterteilt werden: Erhebung der Peloponnes, Nationalisierung des Konflikts, Internationalisierung des Konflikts und Staatsbildung. In der frühen Phase hatte die 1814 in Odessa gegründete Geheimgesellschaft *Philiki Etaireia (Φιλική Εταιρεία)*[397] eine besondere Stellung inne, da sich in ihr Personen des Bürger- und Kleinbürgertums formierten, überwiegend Kaufleute, welche die Idee eines unabhängigen Griechenlands transportierten. Wichtigster Akteur der Phase war Alexandros Ypsilantis (1792–1828), ein in russischen Diensten stehender General, der mit einem Freiwilligenheer, das rückblickend als „Heilige Schar“[398] bezeichnet wurde, im Jahr 1821 einen Feldzug in den Donaufürstentümern unternahm, zuerst die moldauische Hauptstadt Iași, später Bukarest einnahm, jedoch bereits nach wenigen Monaten vernichtend geschlagen wurde.
Neben den Kämpfen in den Donaufürstentümern, die wie eine Initialzündung wirkten, gab es Revolten auf der Peleponnes mit der Folge, dass die lokalen osmanischen Truppen in ihre Festungen zurückgedrängt wurden. Die Auseinandersetzungen zwischen Griechen und dem Osmanischen Reich waren durch starke Heterogenität in den jeweiligen aufständischen Regionen geprägt. Auf der Peloponnes und in Mittelgriechenland konnten die osmanischen Truppen schnell

bedeutende Minderheit innerhalb des Osmanischen Reiches; sie kontrollierten große Teile des Handels und erlebten insbesondere im 18. Jahrhundert einen wirtschaftlichen Aufschwung, auch wenn sie rechtlich nicht den Muslimen gleichgestellt waren. Vgl. Schwarz, Steffen L.: Despoten – Barbaren – Wirtschaftspartner. Die Allgemeine Zeitung und der Diskurs über das Osmanische Reich 1821–1840. Köln: Böhlau 2016, S. 48.

395 Tepedelenli Ali Pascha (1740–1822) diente der Hohen Pforte, bis er durch Stärkung seiner regionalen Macht weitgehend unabhängig agierte. Im Jahr 1822 wurde er getötet und seine Truppen wurden zerschlagen.

396 Zelepos, Ioannis: Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832). In: Europäische Geschichte Online (EGO). Hrsg. vom Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2015, <ieg-ego.eu/zeleposi-2015-de>, Ab. 8–10.

397 Die Philiki Etaireia (Gesellschaft der Freunde) agierte zunächst als ein Geheimbund, erreichte nur einen Bruchteil der Gesellschaft und der griechischen Bevölkerung. Sie hatte keinen hohen realpolitischen Einfluss und ihr wurde dennoch eine hohe Wirkungskraft zugeschrieben, sodass sie eine symbolträchtige Funktion hatte.

398 Die als Heilige Schar benannten Truppen führten unter der Führung Alexandros Ypsilantis’ die frühen Gefechte des Unabhängigkeitskrieges an und setzten den militärischen Anfangspunkt, der in der rückblickenden historischen Erzählung eine besondere Position einnimmt.

zurückgeschlagen werden. Im Zuge dessen verübten im September 1821 nach der Einnahme der Stadt Tripolis auf der Peloponnes die Griechen ein Massaker vornehmlich an der muslimischen Bevölkerung. Der Erhebung der dortigen Bevölkerung und der anderer Regionen folgten wiederum Übergriffe auf die griechische Bevölkerung in anderen osmanischen Städten mit zahlreichen Toten, unter ihnen auch der christlich-orthodoxe Patriarch von Konstantinopel, obwohl dieser den Aufstand Ypsilantis verurteilt hatte.[399]
Nach anfänglichen Erfolgen der rebellierenden Griechen verhärteten sich die Fronten. In der Phase der Nationalisierung ab 1822 wurde die Verfassung von Epidavros verabschiedet, welche sich jedoch nicht als praktisch anwendbar erwies, sodass eine zweite Nationalversammlung 1823 eine Korrektur der Verfassung vornahm. Die Situation blieb unentschieden, weil sich verschiedene Lager innerhalb der Aufständischen gegenüberstanden, woraus bürgerkriegsartige Zustände resultierten. Die europäischen Großmächte erkannten deshalb die Unabhängigkeit Griechenlands beim *Veroneser Kongress* (1822) noch nicht an, und das Osmanische Reich wurde zunächst weiterhin als ein Stabilisationsfaktor der Region angesehen. Erst ab 1825 erfolgte eine Korrektur dieser Position, die europäischen Großmächte intervenierten und beeinflussten den Fortgang des Konflikts maßgeblich, was zu dessen Internationalisierung führte. Im Februar 1825 landete zur Unterstützung des Osmanischen Reiches ein ägyptisches Heer unter Führung Ibrahim Paschas (1789–1848), das große Teile der Peloponnes zurückeroberte und besetzte.[400] Infolge dessen formierten sich England, Frankreich und Russland, um die ägyptische Streitmacht zurückzudrängen.[401] Die Schlacht von Navarino am 20. Oktober 1827 war das entscheidende Ereignis, in dem die osmanisch-ägyptische Flotte vernichtend geschlagen wurde. In diesen Verstrickungen erklärte Russland dem Osmanischen Reich den Krieg (Russisch-Türkischer Krieg 1828–1830), und die russischen Truppen rückten bis Konstantinopel vor. Im Friedensvertrag von Adrianopel 1829 wurde der Krieg zugunsten Russlands beendet und zugleich die griechische Unabhängigkeit gesichert.[402] Eine exponierte Figur dieses Zeitabschnittes war Ioannis Kapodistrias (1776–1831), der zunächst als russischer Diplomat und ab 1828 in Nafplio wirkte, ein Staatsbildungsprogramm entwarf

399 Zelepos, Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832), 2015, Ab. 16ff.

400 Dabei stellt die Einnahme Mesolongis (1826) einen weiteren militärischen und politischen Wendepunkt dar. Nach der länger andauernden Belagerung der Stadt sprengten sich die griechischen Verteidiger in ihrer aussichtslosen Situation beim Sturmangriff der Osmanen selbst in die Luft. Die Belagerung entwickelte sich zum griechischen Mythos, der bis heute rezipiert wird.

401 Insbesondere Russland, das dem Osmanischen Reich ‚traditionell' feindselig gegenüberstand und sich zudem als Schutzmacht gegenüber der christlichen Minderheit im Osmanischen Reich sah, war interessiert, den eigenen Einfluss auf dem Balkan und der Peleponnes auszuweiten. Großbritannien hingegen wollte jene Bestrebungen unterbinden. Vgl. Tuncer, Hüner: Das Osmanische Reich und Metternichs Politik. Berlin: Frank & Timme 2014, S. 78f.

402 Vgl. Zelepos, Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832), 2015, Ab. 49ff.

und zum ersten Staatsoberhaupt Griechenlands ernannt wurde. Nach seiner Ermordung durch Oppositionelle entwickelten sich Machtkämpfe, welche erst durch die Intervention der europäischen Mächte aufgelöst werden konnten. In den Londoner Protokollen (1832) wurden schließlich sowohl die international anerkannten Staatsgrenzen festlegt als auch der bayerische Prinz Otto I. von Wittelsbach (1815–1867) als Monarch Griechenlands bestimmt.[403]
Für das Osmanische Reich leitete die griechische Unabhängigkeit eine weitere Phase im Prozess der Neuordnung ein. Mit ihr und der vorausgegangenen Autonomie Serbiens verlor das Osmanische Reich wichtige Steuereinnahmen auf dem Balkan.[404] Inmitten des Konflikts fand 1826 die Abschaffung der Janitscharen[405] statt, und mit dem Russisch-Türkischen Krieg erfolgte der endgültige Abzug der osmanischen Truppen aus Griechenland. Die 1830er Jahre waren dann geprägt von Verwaltungsreformen unter Mahmud II. (1785–1839), der zur Stabilisierung die Zentralisierung des Staates vorantrieb und dafür verschiedene Ministerien errichtete. Als herausragendes Ereignis schließt sich die Verkündung des „Kaiserlichen Handschreibens", des Edikts von Gülhane, an, womit die Reformphase der Tanzimat unter dem ab 1839 regierenden Sultan Abdülmecid (1823–1861) eingeleitet wurde.[406]
Von Anfang an beschäftigten sich Öffentlichkeit und Regierungen der europäischen Länder mit diesen Geschehnissen in Südosteuropa.[407] Partiell konnte mit Äußerungen zum Thema auch implizite, verborgene Kritik an der eigenen Politik geäußert werden. Die diplomatischen Interaktionen europäischer Mächte mit dem Osmanischen Reich wurden zunehmend als problematisch empfunden; die „orientalische Frage" war entstanden.[408] Sie avancierte zu einem Kollektivsymbol, welches das gesamte 19. Jahrhundert fortdauerte. In der umfangreichen Rezeption des Griechischen Unabhängigkeitskrieges in der europäischen Presse dominierten vornehmlich die Ereignisse, in denen die Griechen eine stark unterlegene Position

403 Vgl. ebd. Ab. 57f.

404 Schulze, Reinhard: Die islamische Welt in der Neuzeit (16.–19. Jahrhundert). In: Der islamische Orient – Grundzüge seiner Geschichte. Hrsg. von Albrecht Noth, Jürgen Paul. Würzburg: Ergon Verlag 1998, S. 333–406, hier 389.

405 Die Janitscharen waren das stehende Heer und die Elitetruppen des Osmanischen Reiches. Eine tiefere Beschreibung folgt wenig später in diesem Kapitel.

406 Kreiser, Der osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 37.

407 Anhand der Analyse der Augsburger Allgemeinen Zeitung exemplifiziert Schwarz das wachsende Interesse des deutschen Bürgertums am griechischen Unabhängigkeitskrieg. Im historischen Verlauf verbesserte sich die Informationslage zunehmend dadurch, dass neue Korrespondenten eingesetzt wurden. Die Allgemeine Zeitung agierte als „wichtigste philhellenisch gesinnte Informationsmedium der deutschen Presse" und war vermutlich das zentrale europäische Medium über Informationen zum Osmanischen Reich in den 1820er und 30er Jahren. Vgl. Schwarz, Despoten – Barbaren – Wirtschaftspartner, 2016, S. 15f, 130.

408 Vgl. ebd. S. 130.

innehatten. Das *Massaker von Chios* 1822[409] und der *Exodus von Mesolongi* 1826 evozierten in der europäischen Öffentlichkeit sowohl große Empörung als auch Solidarität.[410]
Die Ereignisse wurden instrumentalisiert, um eine Intervention der europäisch-christlichen Mächte zu rechtfertigen. In den europäischen Darstellungen des Unabhängigkeitskonflikts verbergen sich Zelepos zufolge verschiedene Motive, wovon drei erklärte Antagonismen für Projektionen und Stereotypenbildung bestimmend gewesen seien: Christentum vs. Islam, europäisches Kulturvolk vs. orientalische Barbarei, freiheitsliebendes Volk vs. Despotie/Absolutismus:[411]

> „Die aufständischen Griechen fungierten somit als polyvalente Projektionsfläche für religiöse, kulturelle und politische Idealvorstellungen, die umso eindringlicher wirkte, als mit den osmanischen Türken – sei es in der Rolle von Glaubensfeinden, von Barbaren oder von Despoten (bzw. allen dreien) – eine ebenso polyvalente Negativfolie zur Verfügung stand."[412]

Während die aufständischen Griechen die positiv konnotierten Protagonisten darstellen, werden die osmanischen Türken negativ porträtiert und zugleich marginalisiert. Damit ist der Betrachtungswinkel der Verfasser determiniert.
Die Gründung des griechischen Nationalstaats lag als europäisches Projekt zwischen Großmachtpolitik und Philhellenismus. Ersteres, die Politik der europäischen Großmächte, war durch eine Neuordnung der Einflusssphären in Südosteuropa motiviert, da sich das Osmanische Reich im Zerfall befand und sowohl die mitteleuropäischen Mächte als auch Russland die Chance witterten, ihre Einflussbereiche auszuweiten. Parallel entwickelte sich in Europa bereits mit dem Beginn der Renaissance[413] ein kulturelles Interesse am antiken Griechenland, das sich im

409 Das Massaker von Chios ist Teil der Frühphase des Konflikts. Dabei entsandte die Hohe Pforte zur Rückeroberung Truppen auf die Insel Chios, welche die „Ordnung" wiederherstellten, indem sie einen großen Teil der Bevölkerung der Insel ermordeten und verschleppten.

410 Eine ausführliche Untersuchung der Berichterstattung der Allgemeinen Zeitung über das Osmanische Reich und Griechenland in der Zeitspanne unternehmen Schmidt (1987) und Schwarz (2016). Sie konstatieren eine zunehmende Professionalisierung der Beiträge und ein wachsendes Interesse an internationalen Themen. Die Allgemeine Zeitung, gegründet von Johann Friedrich Cotta (1764–1832), hatte das Ziel, der entstehenden bürgerlichen Öffentlichkeit eine Tageszeitung „von selbständig freiem Wollen" zu bieten. Sie besaß Korrespondenten in vielen Ländern und nahm in Süddeutschland früh eine Führungsrolle ein. Aus der Forschung geht hervor, dass die AZ eine zentrale Rolle in der europäischen Berichterstattung über das Osmanische Reich besaß. Vgl. Schmidt, Horst: „Die griechische Frage im Spiegel der ‚Allgemeinen Zeitung', (Augsburg) 1832–1862". Frankfurt am Main: Peter Lang 1988, S. 7ff. Vgl. Schwarz, Despoten – Barbaren – Wirtschaftspartner, 2016.

411 Vgl. Zelepos, Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832), 2015, Ab. 57ff.

412 Ebd. Ab. 61.

413 „Die Renaissance hat die Antike ‚erfunden' und hat aus ihr ein konkretes Land gemacht, das man fortan erforschen konnte." Schnapp, Alain: Die „Antiquitates" der Griechen und Römer, ihr

18. Jahrhundert intensivierte und im Philhellenismus zur Zeit des Griechischen Unabhängigkeitskampfs kulminierte. Der Griechenlandbegeisterung wohnte die Prämisse inne, dass die modernen Griechen in einer unmittelbaren Tradition mit dem antiken Griechenland stünden; entsprechend finden sich zahlreiche theoretische und ästhetische Auseinandersetzungen mit den griechischen Freiheitsbestrebungen in ganz Europa. Als prominente deutsche Literaten unternahmen Jean Paul (1763–1825) und E. T. A. Hoffmann (1776–1822) schon 1820/1821 literarische Verarbeitungen des Stoffes.[414] Zur selben Zeit formierten sich Gebildete und Schriftsteller in philhellenischen Vereinen und engagierten sich politisch für die Unabhängigkeit Griechenlands. Im deutschen Sprachraum bildete München ein Zentrum des Philhellenismus. Es wurde finanzielle Unterstützung geleistet, und Freiwillige nahmen an den Kampfhandlungen in Griechenland teil.[415] Der bekannteste Teilnehmer der Bewegung war der britische Dichter Lord Byron (1788–1824), der sich den griechischen Truppen anschloss und schließlich in Griechenland verstarb. Die Motivation für die massive Unterstützung wird weitgehend in einer besonderen Dankesschuld gegenüber den Griechen gesehen. Aufgrund der Leistungen der antiken Griechen in Wissenschaft und Ästhetik sei das „Abendland“ erst in dem Maß überhaupt entstanden, in dem es die Intellektuellen um 1800 wahrnahmen. Die Hilfe zur griechischen Befreiung von den Türken wurde als ein Beitrag dazu gesehen, diese historische Schuld abzutragen.[416] Im Neuhumanismus und durch die Weimarer Klassik hatten griechische Sprache und Kultur im deutschen Sprachraum eine starke bildungstheoretisch-ästhetische Aufwertung erfahren. Bildungspolitisch äußert sich dies darin, dass Griechisch als Unterrichtsfach einen festen Platz im humanistischen Gymnasium erhalten hatte. Patriotisch gesinnte Neuhumanisten erklärten Deutsch und Griechisch gar zu verwandten Ursprachen und stellten beide Sprachen mit ihrer „organischen Leben-

---

Einfluß auf die Entstehung des antiquarischen Denkens und ihr Beitrag zur „Wiederentdeckung Griechenlands“. In: Graecomania: Der europäische Philhellenismus. Hrsg. von Gilbert Heß et al. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2009, S. 3–37, hier 3.

414 Vgl. Pfotenhauer, Helmut: Freiheit 1821: ästhetisch und historisch (E. T. A. Hoffmann, Jean Paul). In: Graecomania: Der europäische Philhellenismus. Hrsg. von Gilbert Heß et al. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2009, S. 185–197, hier 186. – Teilweise wird die ausufernde Rezeption der griechischen Antike zugespitzt als Graecomanie bezeichnet. „Nicht weniger als 14 Dramen, daneben 11 Verssammlungen, 71 Lieder, Gedichte und Balladen sowie 22 Romane verdanken ihr Zustandekommen unmittelbar der philhellenistischen Begeisterung.“ Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 248.

415 Vgl. Konstantinou, Evangelos: Griechenlandbegeisterung und Philhellenismus. In: Europäische Geschichte Online (EGO). Hrsg. vom Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2012, <ieg-ego.eu/konstantinoue-2012-de>.

416 Vgl. Furneri, Valerio: Die deutschen Freiwilligen im griechischen Freiheitskampf. In: Graecomania: Der europäische Philhellenismus. Hrsg. von Gilbert Heß et al. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2009, S. 119–131, hier 119f.

digkeit“ dem Französischen und Lateinischen gegenüber. Derartige Tendenzen standen exemplarisch für die Verknüpfung von Philhellenismus und deutschem Patriotismus.[417] Fuhrmann hält fest, dass mit Beginn des 19. Jahrhunderts die griechische Antike eine zentrale Rolle „im deutschen und vor allem preußischen Bildungskanon“ einnahm und die kulturelle Grundlage „für zahlreiche Generationen aller höheren Berufsgruppen“ ausmachte.[418]

Verortung in den Geschichtslehrbüchern

Die zusammenhängenden historischen Darstellungen des Griechischen Unabhängigkeitskonflikts zeigen sich in den Werken der Neueren oder Neuesten Geschichte, und vereinzelte Nennungen haben Eingang in die Geschichtstabellen gefunden. Letztere liefern nur stichpunktartige Informationen, markieren ausgewählte Eckpfeiler, welche in wenigen Zeilen das als wesentlich Erachtete dokumentieren. In den klassischen weltgeschichtlichen Leitfäden wird der Ablauf der Ereignisse ausführlich dargelegt, indem zahlreiche historische Daten, Personen und Details erwähnt werden. Alles in allem nehmen die geographischen Regionen Südosteuropa und der Balkan, aber auch die politisch-kulturellen Entitäten Griechenland und das Osmanische Reich, eine periphere Stellung innerhalb der Schulbücher ein. Allerdings liegen in den Werken der Neueren und Neuesten Geschichte erstmals breitere Darstellungen Griechenlands und des Osmanischen Reiches vor. Hauptsächlich handelt es sich um fortlaufende Texte, in denen die Ereignisse chronologisch aufbereitet werden. Manche Texte sind zusätzlich mit Zitaten historischer Figuren als Stilmittel versehen, wobei die Schulbuchautoren diese in direkter Rede wiedergeben, um Authentizität zu erzeugen.[419] Der Umfang der Texte ist äußerst heterogen, er reicht von wenigen Sätzen bis hin zu 29-seitigen historischen Darstellungen.[420] Sie sind in den Schulbüchern in übergeordnete Erzählzusammenhänge eingeflochten. Als Beginn der Ereignisse wird das Datum 1821 benannt, verbunden mit der einführenden Vorgeschichte um die Philiki Etaireia und Alexandros Ypsilantis. Die Jahre 1827 bis 1830 und 1831 fungieren

417 Jäger, Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen, 1982, S. 194.

418 Fuhrmann, Der Traum vom deutschen Orient, 2006, S. 86.

419 So wird beispielsweise der osmanische Sultan an verschiedenen Stellen zitiert: „Nun soll sich zeigen, wer stärker ist!“ Welter, Theodor Bernhard: Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschule. Geschichte der neueren und neuesten Zeit. 4. Aufl. Münster: Coppenrath 1840, S. 354. – Und an anderer Stelle: „kein Muselmann – hieß es – dürfe schlafen, bevor Varna wiedererobert sei.“ Welter, Theodor Bernhard: Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen; Geschichte der neueren und neuesten Zeit. 22. Aufl. Münster: Coppenrath 1871, S. 393.

420 Bumüller, Johannes: Die Weltgeschichte. Ein Lehrbuch für Mittelschulen und zum Selbstunterricht. Dritter Theil: Die neue Zeit. 5. Aufl. Freiburg: Herder 1862, S. 411–438.

jeweils zumeist als Endpunkte, wobei der „Krieg der Russen gegen die Türken"[421] miteinbezogen oder unmittelbar im Anschluss erwähnt wird. Der Krieg steht in einem direkten Zusammenhang mit dem Griechischen Unabhängigkeitskonflikt, wird von manchen Lehrwerken allerdings in separaten Abschnitten angeführt.[422] Die Rahmungen der Texte sind nah zurückliegende Geschehnisse, vornehmlich die gesellschaftliche Umwälzung durch die Französische Revolution.
Die übergeordneten Überschriften lauten „europäische Ereignisse 1815 bis 1830"[423], „die neueste Zeit von 1815-1855"[424], „Die Völker und Staaten Europas"[425] oder „Zeit der Restauration"[426]. In Kapiteln über Nationen finden sich Schilderungen wie „Die Griechen"[427], „Griechenland (der Krieg von 1821-1827)"[428] oder „Die Türkei (1812-1848)"[429]. Subordinierte Überschriften benennen die Ereignisse als „Revolution in Griechenland"[430], „Griechenlands Freiheitskampf"[431] oder „griechischer Freiheitskrieg"[432], „Abfall der Griechen von der türkischen Herrschaft 1821-1828"[433], aber auch „Aufstand der Griechen"[434].

---

421 Welter, Theodor Bernhard: Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. 24. Aufl. Münster: Coppenrath 1868, S. 410.

422 Für die Analyse und Darstellung der Ergebnisse wurde dennoch die Zeitspanne 1821 bis 1832 gewählt, um die Ereignisse bis zur endgültigen juristischen Festlegung der Grenzen (1832) einzufangen.

423 Mürdter, Friedrich: Leitfaden der Weltgeschichte; für untere Gymnasialklassen oder lateinische Schulen, Real- und Bürgerschulen, Pädagogien und Töchteranstalten. Heidelberg: Winter 1855, S. 178.

424 Pütz, Wilhelm: Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit. Dritte Abtheilung: Die neuere Zeit. 7. Aufl. Koblenz: Bädeker 1855, S. 121.

425 Weber, Georg: Lehrbuch der Weltgeschichte: mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen, und einem Abriß der deutschen Literaturgeschichte als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung. 2. Aufl. Leipzig: Engelmann 1847, S. 774.

426 Ploetz, Carl: Auszug aus der Alten, Mittleren und Neuen Geschichte. 3. verb. u. verm. Auflage. Berlin: Herbig 1869, S. 377.

427 Schröer, Tobias Gottfried: Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte für das weibliche Geschlecht. Theil 3. 3. Aufl. bearb. von Christian Gotthold Neudecker. Leipzig: Brandstetter 1848, S. 337.

428 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 411.

429 Ebd. S. 428.

430 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschule, 1840, S. 348.

431 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 774; Weber, Georg: Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnasialklassen, für höhere Bürger- und Realschulen, für Töchterschulen und Privatanstalten. 5. verb. Aufl. Leipzig: Engelmann 1858, S. 373.

432 Ploetz, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neuen Geschichte, 1869, S. 377.

433 Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte, 1855, S. 121.

434 Nösselt, Friedrich: Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Theil 3. 2. Aufl. Leipzig: Fleischer 1839, S. 551; Kurts, Friedrich: Nösselt's Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen sowie zum Selbstunterricht für reifere Jünglinge. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen

Ein erster Blick auf die Überschriften offenbart, dass die Erzählperspektive auf der Konstituierung des griechischen Staates im europäischen Kosmos liegt. Das Panorama der Überschriften zeigt Heterogenität und unterschiedliche Akzentsetzungen, die jeweils eine erste Deutung der Ereignisse leisten. Die Formulierungen „Freiheitskrieg" und „Revolution" sind klar positive Assoziationen, die eine Umwälzung charakterisieren, während der Begriff des „Aufstands" eine eher nüchterne oder pejorative Deskription vornimmt. Bis heute ist letztere bevorzugt in der türkischen Geschichtsschreibung.[435]

In den Texten liegen in der Regel keine direkten Literaturverweise vor, weswegen sich schwer ermitteln lässt, woher das Wissen zu den Ereignissen bezogen wurde. Lediglich im *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten* (1839) von Ludwig Flathe (1799–1866)[436], der als Professor der Geschichte an der Universität Leipzig wirkte, findet sich eine Fußnote mit Hinweisen auf zwei historiographische Werke, nämlich auf die Schrift von Aléxandros Soútzos *Histoire de la Révolution Grecque* aus dem Jahr 1829 und auf Johann Ludwig Klübers *Pragmatische Geschichte der Wiedergeburt Griechenlands* von 1835.[437] Das erstgenannte behandelt die Geschichte Griechenlands von 1821 bis 1829. Der Autor war ein Bruder des Dimitrios Soutzos, eines Kommandanten der „heiligen Schar", der 1821 im Kampf fiel. *Die Zeitung für die elegante Welt*[438] urteilt lobend über das Werk, da es wichtige Details enthalte und Soutzos außerdem „hier in mancher Hinsicht als Augenzeuge und nach eigenthümlichen Quellen"[439] spreche. Somit waren Zeitgenossen sich bereits der Färbung der Darstellung bewusst, schätzten sie aber dennoch.

Das zweitgenannte Werk stammt von dem Staatsrechtslehrer und Publizisten Johann Ludwig Klüber (1762–1837), Professor an der Universität Heidelberg, der

Geschichte. Dritter Theil. Neuere Geschichte. Leipzig: Fleischer 1859, S. 161; Stacke, Ludwig: Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht. Geschichte der neueren Zeit. Theil 3. 2. Aufl. bearbeitet von Heinrich Cassian. Mainz: Kunze 1868, S. 264.

435 Ortaylı spricht vom „nationale[n] Aufstand der Griechen"; Ortaylı, İlber: Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reiches. Frankfurt am Main: Literaturca 2015, S. 68; Hanioğlu spricht von „Greek Rebellion" anstatt Revolution; Hanioğlu, A Brief History of the Late Ottoman Empire, 2008, S. 66 und 69.

436 Johann Ludwig Ferdinand Flathe (1799–1866) promovierte und arbeitete als Professor der Geschichte an der Universität Leipzig und an der Pölitzschen Bibliothek. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 643.

437 Flathe, Ludwig: Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten und zum Selbstunterrichte Gebildeter. Leipzig: Gebhardt & Reisland 1839, S. 415.

438 Die Zeitung für die elegante Welt (1801–1851) richtete sich als literarisch-kulturelle Zeitschrift mit Inhalten über Kunst, Literatur und Mode an ein bürgerlich-privilegiertes Publikum.

439 Zeitung für die elegante Welt. 24.03.1829. Hrsg. von Karl Ludwig Methusalem Müller. Leipzig: Voß und Compagnie, S. 60.

1814/15 am Wiener Kongress teilgenommen hatte.[440] Es rahmt in der Vorrede die Vorgeschichte der historischen Geschehnisse und benennt die osmanische Herrschaft als „Knechtschaft“ und „Gewaltherrschaft“.

> „Durch offenbar rechtlose Eroberung in Knechtschaft gerathen, und durch Gewaltherrschaft fast vier Jahrhunderte lang darin festgehalten, konnten die Griechen weder die Erinnerung an den Ruhm und die Unabhängigkeit ihrer Vorfahren verlieren, noch den Glauben an sultanische Legitimität gewinnen. Einer grossen Staatenmasse ungleichartig nur beigefügt, nicht einverleibt, von dem herrschenden Volk durch Nationalität, durch Abkunft, Sprache, Sitte und Religion gänzlich geschieden, darum dem Gewaltherrscher, nach seiner eigenen Behauptung nur unterjocht, nicht unterthan, schleuderten sie das schimpfliche Joch von dem gebeugten Nacken mit demselben Recht, dem Schwertrecht, womit es ihm aufgezwängt worden, erhoben sich hochherzig und heldenmüthig wider den Riesenfeind, siegten ausdauernd im ungleichsten Kampf, fanden Schutzredner, Gönner, Wohlthäter in Hütten und Palästen und schritten zu eigener Staatsbildung und allenthalben anerkannter Unabhängigkeit empor.“[441]

In der sich anschließenden Einleitung wird die Verbindung zur Antike hergestellt und das Aufbegehren als etwas Natürliches stilisiert.

> „Nie vergißt eine unterjochte Nation, daß sie einst frei und selbständig war, nie erlischt bei ihr der Wunsch, das Begehren, es wieder zu werden. So die Griechen. Diesem Volk, in langer Vorzeit ausgezeichnet durch Großthaten, durch geistige, artistische und politische Cultur, mußte das Joch der Türken je länger je mehr unerträglich seyn. War es ihm doch unverschuldet, aufgelegt nur durch rohe Gewalt, und nur durch solche behauptet. Vermochte doch jeder Grieche in dem ihm auferlegten Joch nur dasjenige einer rechtwidrigen Eroberung, in dem Sultan nur einen Despoten, in den Muselmännern nur Barbaren zu erkennen, beide von ihm gänzlich geschieden durch Charakter, Sitten, Gesetze und Religion.“[442]

Die Passagen repräsentieren inhaltlich wie auch stilistisch Aspekte der zeitgenössischen deutschen und europäischen Historiographie über das Ereignis. Es ist davon auszugehen, dass den Schulbuchautoren nur eine begrenzte und selektive Quellenauswahl zur Verfügung stand; auch deshalb neigten sie dazu, die Erzählung aus einer griechischen Perspektive zu verfassen. Verweise auf osmanische Quellen und Geschichtsschreibung konnten jedenfalls nicht ausgemacht werden. In den Schulbüchern des frühen Korpus schlägt sich – wie nachfolgend gezeigt

440 Vgl. Mager, Wolfgang: Johann Ludwig Klüber. In: Neue Deutsche Biographie 12. Berlin: Duncker & Humblot 1980, S. 133–134.

441 Klüber, Johann Ludwig: Pragmatische Geschichte der nationalen und politischen Wiedergeburt Griechenlands, bis zu dem Regierungsantritt des Königs Otto. Frankfurt am Main: Franz Varrentrapp 1835, S. III.

442 Klüber, Pragmatische Geschichte der nationalen und politischen Wiedergeburt Griechenlands, 1835, S. 1.

wird – eine entsprechende historiographische Linie nieder, wobei der pathetische Sprachduktus den außerordentlichen Philhellenismus erkennen lässt.

„Die armen Griechen“ „unter dem Joche der Türken“

Die Ereignisse auf dem Balkan fanden rasch Eingang in die deutschsprachigen Geschichtslehrwerke der Zeit, sind dabei an verschiedenen Stellen mit unterschiedlicher Gewichtung vertreten – und das, obwohl die südosteuropäische Geschichte grundsätzlich keine vorrangige Stellung in den Schulbüchern einnimmt. Die nachfolgende Analyse speist sich aus den Texten des Quellenkorpus bis 1871, damit die frühen Wahrnehmungen gebündelt dargelegt werden können, wobei auch ein Seitenblick auf die Darstellungen nach der Gründung des Deutschen Reiches gerichtet wird.

Der Theologe und erfolgreiche Schulbuchautor Friedrich Nösselt (1781–1850)[443] verweist 1839 in seinem *Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen* auf eine grundlegende Dringlichkeit der Beschäftigung mit dem Osmanischen Reich und legitimiert dies mit dessen Bedeutung für Europa.

> „Die für uns wichtigeren Begebenheiten haben nur selten erlaubt, einen Blick auf die seit 1453 in Constantinopel herrschenden Türken zu werfen. Allein die neuere Zeit brachte sie mit den europäischen Nationen in nähere Berührungen, und da wir unsere Zeit umständlicher kennen müssen, als die uns entfernter liegende, so ist nöthig, von den Hauptereignissen dieses Volks während des 19. Jahrhunderts einiges zu sagen.“[444]

Und an anderer Stelle: „Die Begebenheit, die in der neuesten Zeit vorzugsweise die Augen von Europa auf sich gezogen hat, ist der Aufstand der Griechen gegen die Türken.“[445]

Die einleitenden Worte legen auf verschiedenen Ebenen die neue Relevanz des Themas dar. Zunächst wird weder mangelndes Interesse noch fehlendes Wissen über „die Türken“ attestiert, sondern lediglich die Unmöglichkeit einer vorherigen Thematisierung aufgrund anderer, bedeutsamerer Geschehnisse. Für die neuerliche Relevanz des Osmanischen Reiches werden zwei zentrale Aspekte an-

---

443 Friedrich Nösselt (1781–1850) war Sohn eines bekannten Theologen und studierte ab 1801 selbst Theologie. Anschließend arbeitete er als Oberlehrer und Professor des Breslauer Magdalenen-Gymnasiums, verfasste Schulbücher der Geschichte, Geographie und Literatur und leitete daneben ein eigenes Töchterinstitut. Von Wegele hält 1887 in der Allgemeinen Deutschen Biographie fest, dass die Lehrbücher von Nösselt eine weite Verbreitung gefunden haben und dass das Lehrbuch für Töchterschulen in das Holländische und Französische übersetzt worden sind. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 520; Vgl. Wegele, Franz Xaver von: Nösselt, Friedrich. In: Allgemeine Deutsche Biographie 24. Leipzig: Duncker & Humblot 1887, S. 24f.

444 Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 474.

445 Ebd. S. 551.

geführt. Einerseits spiegelt sich die geschichtstheoretische Akzentverschiebung wider, derzufolge allmählich jüngere Epochen der Geschichte den älteren vorgezogen werden („da wir unsere Zeit umständlicher kennen müssen, als die uns entfernter liegende“). Wie Julia Kreusch festhält, sollte Geschichte im Verlauf des 19. Jahrhunderts „den Zweck erfüllen, sich in der politischen Gegenwart orientieren zu können – also nützliches Anwendungswissen zu erwerben.“[446] Andererseits wird eine Distinktion zwischen europäischen Nationen und der Türkei markiert, wobei sich beide Seiten in jüngster Zeit in näheren „Berührungen“ befänden. Die Formulierung scheint erklärungsbedürftig, da nicht klar ist, auf welche Kontakte hier rekurriert wird.
Räumlich gesehen befand sich das Osmanische Reich am Anfang des 19. Jahrhunderts keineswegs in unmittelbarer Nähe, gar so weit von den europäischen Mächten entfernt wie nie zuvor – im Gegensatz zu unmittelbaren Nachbarschaftsverhältnissen mit der Belagerung Wiens im Jahr 1683, als die osmanischen Grenzen inmitten Mitteleuropas lagen. Unter geopolitischen Aspekten wurde die Beziehung jedoch nunmehr anders beurteilt, wofür im gleichen Text Belege vorliegen: „Seit 1789 regierte in Constantinopel Sultan Selim III., ein verständiger und der europäischen Cultur sehr geneigter Mann.“[447] Hier wird eine – wie sich später zeigt – ungewöhnlich positive Deskription im Hinblick auf interne Veränderungsprozesse des Osmanischen Reiches vorgenommen. Immerhin wird dem Sultan die Auffassungsgabe zugeschrieben, die europäische Kultur wertzuschätzen. Die Rezeption der innenpolitischen und kulturellen Reformbestrebungen des Osmanischen Reiches, welche unter Sultan Selim III. angestoßen, mit Mustafa IV. unterbrochen und schließlich von Mahmud II. wieder aufgenommen wurden, könnten an dieser Stelle als jene „nähere Berührung“ verstanden werden, welche schließlich den Verfasser veranlasst, die Beschäftigung mit dem türkischen Volk als Notwendigkeit zu charakterisieren. Ferner ist die Tatsache, dass das Osmanische Reich durch die Rezeption der Ereignisse in Griechenland zunehmend zum Gegenstand europäischer Außenpolitik wird, Grund für ein gesteigertes Interesse. Im Unterschied zu Nösselt liefern andere Autoren keine übergeordnete Verortung und beginnen medias in res. Dies liegt auch an der Ausrichtung der Texte, welche nicht thematisch einen der Staaten, sondern das Ereignis fokussieren. In der Tendenz wird als Ausgangslage benannt, dass die Griechen ein sich nach „Freiheit von den Barbaren“[448] sehnendes Volk seien, das „Beleidigungen und Mißhandlungen aller Art ausgesetzt“[449] gewesen sei. Beiden Gruppen werden dabei spezifische Eigenschaften und Merkmale zugewiesen. So auch von dem produktiven

446 Kreusch, Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008, S. 103.
447 Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 474.
448 Flathe, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte, 1839, S. 415.
449 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 348.

Schriftsteller und Schulbuchautoren Ludwig Bauer (1803–1846)[450], der in den einleitenden Worten seiner *Allgemeinen Weltgeschichte für alle Stände* (1839) die wesentlichen Beschreibungslinien des Sprechens über Türken und Griechen so umreißt:

> „Seit mehr als vierthalb Jahrhunderten schmachtete das Volk der Griechen unter dem Joche türkischer Eroberer, freilich so, wie es immer der Fall seyn wird, wenn die Unterworfnen geistig höher stehen als die Sieger. Die Letztern bedurften Jener bei jedem künstlichen oder mühseligen Geschäfte, welchem osmanische Barbarei und Trägheit sich nicht gewachsen fühlte."[451]

Das Begehren der Griechen nach Unabhängigkeit wird in historischer Perspektive erläutert, wobei Bauer dafür vollstes Verständnis besitzt, denn ihre Taten seien durch geistige Überlegenheit grundlegend legitimiert. Die Türken hingegen werden als Eroberer beschrieben, welche sogar in einem zivilisatorischen Abhängigkeitsverhältnis zu den Griechen stünden. Denn nur die Griechen seien im Stande, anspruchsvolle Aufgaben und Werke zu verrichten, insbesondere „die Phanarioten zu Konstantinopel", welche „durch Betriebsamkeit zu großen Reichthümern"[452] gelangt seien. Den Gegensatz dazu bilden die Türken, die aufgrund ihrer Barbarei und Trägheit als ein kunst- und kulturloses Volk ohne Arbeitsmoral apostrophiert werden. Den Phanarioten[453] sowie den griechischen Händlern weist Bauer eine besondere Bedeutung in der Gesellschaft zu. Die sozialstrukturelle Komplexität der osmanischen Gesellschaft findet allerdings kaum eine Erläuterung.

450 Ludwig Amandus Bauer (1803–1846) studierte Philologie und Theologie, arbeitete ab 1825 nach dem Studium als Pfarrer und anschließend ab 1831 als Lehrer und dann Professor am Gymnasium in Stuttgart. Insgesamt wirkte er als Schriftsteller, Schulbuchautor und Übersetzer. Ab 1842 war er Redakteur der Zeitschrift Schwaben, wie es war und ist, dargestellt in einer Folge von Aufsätzen verschiedener Verfasser. Vgl. Bauer, A.: Bauer, Ludwig Amandus. In: Allgemeine Deutsche Biographie 2. Leipzig: Duncker & Humblot 1875, S. 146f. – Sein literarischer Einfluss auf den schwäbischen Schriftsteller Hermann Kurz (1803–1846) wird von Slunitschek diskutiert. Vgl. Slunitschek, Matthias: Hermann Kurz und die ‚Poesie der Wirklichkeit'. Berlin: Walter de Gruyter 2017.

451 Vorweg wird dargelegt: „Nicht blos wegen der erzählten russischen Umwälzung, sondern wegen andrer Ereignisse, welche gleich sehr die Eifersucht der Kabinette, und die Phantasie der Menschenfreunde spannten, wendeten sich damals alle Blicke nach dem Orient." Bauer, Ludwig Amandus: Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der Religionen sowie das Bedürfnis der gebildeten Jugend beiderlei Geschlechts; bearbeitet und bis auf das Jahr 1839 fortgeführt. Bd. 6. Stuttgart: Belser 1839, S. 699f.

452 Bauer, Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, 1839, S. 700.

453 Der Begriff der Phanarioten rekurriert auf die aus Istanbul (Fener) stammende griechische Oberschicht, die wirtschaftlichen Wohlstand und politischen Einfluss hatte.

Das hier benannte „türkische Joch“[454] ist ein in zahlreichen Schulbuchtexten wiederkehrender und bestimmender Terminus, welcher die Ausgangslage bewertet und auf die Unterdrückung der Griechen und die Despotie der Türken verweist. Die metaphorische Bedeutung des Wortes „Joch“[455] wird auch für andere ungleiche und lange Zeit überdauernde Machtgefüge genutzt; sie ist somit nicht allein für die Türken reserviert, tritt allerdings sehr häufig und beherrschend in diesem Erzählzusammenhang auf. In der Formulierung spiegelt sich die dichotome Erzählstrategie wider.

Genaue sachliche Bestimmungen beider Gruppen werden selten vorgenommen. Die Griechen werden zuallererst als direkte Nachfahren der antiken Griechen bzw. Hellenen beschrieben. Referenzen werden zum einen in Bezug auf Bildung und Zivilisiertheit und zum anderen auf ihren Kampfesmut hergestellt. Nur an wenigen Stellen wird die Verbindung zu jenen Vorfahren in Frage gestellt oder eher negiert – wie bei Georg Weber (1847): „ihre Tapferkeit erinnerte an die Thaten der Vorfahren, so wenig Hellenisches Blut auch in den Adern der Neugriechen fließen mag“[456]. Einige Jahre später führt der Historiker, Theologe und Schulbuchautor Johannes Bumüller (1811–1890)[457] in seiner *Weltgeschichte der Neuzeit* (1862) aus, auf wen der Begriff „Griechen“ rekurriert, und diskutiert die Frage des Hellenentums:

> „Gewöhnlich nennt man die christlichen Bewohner der Türkei mit dem Gesammtnamen Griechen (und unterscheidet von ihnen nur die Armenier), diese Griechen sind jedoch nur mit ganz geringer Ausnahme keine eigentlichen Griechen, d. h. Nachkom-

454 Das „türkische Joch“ findet sich in vielen der untersuchten Lehrbücher, vgl. beispielsweise Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 551; Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 348; Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 774; Stacke, Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen, 1868, S. 264; auch als „türkische Botmäßigkeit“ bei Flathe, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte, 1839, S. 415; Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 337; Dittmar, Heinrich: Die Weltgeschichte. 4. Aufl. Heidelberg: Winter 1849, S. 516.

455 Die Wendung ist auch in anderen Sprachen vorzufinden. In der neugriechischen Geschichtsschreibung wird die Fremdherrschaft durch die Osmanen neben dem Begriff der Tourkokratia auch als „Türkenjoch“ (τουρκικός ζυγός) oder „türkische Sklaverei“ (τουρκική δουλεία) benannt. Vgl. Helmedach, Andreas; Koller, Markus, et al.: Das osmanische Europa – zu Stand und Perspektiven der Forschung. In: Das osmanische Europa: Methoden und Perspektiven der Frühneuzeitforschung zu Südosteuropa. Hrsg. von Andreas Helmedach, Markus Koller, Konrad Petrovszky, Stefan Rohdewald. Leipzig: Eudora 2014, S. 9–26, hier 15. – Der Nationalfeiertag Bulgariens wird auch als „Tag der Befreiung vom osmanischen Joch“ bezeichnet. Für die Länder des Balkans markiert das „türkische“ oder „osmanische Joch“ jeweils bestimmte Abschnitte ihrer Nationalgeschichte.

456 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 775.

457 Johannes Bumüller (1811–1890), Dr. phil, wirkte als Historiker, Theologe und Altphilologe und widmete sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts dem Verfassen von Lehrbüchern. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 712.

> men der Hellenen. Die Bewohner der Moldau und Walachei sind mit Slaven gemischte Romanen, die Serben, Bulgaren, Montenegriner, Bosniaken u. Slaven, die meisten Bewohner des alten Hellas Slaven oder Albanesen und die wenigsten Nachkommen der Hellenen."[458]

Solche Auffassungen – auf die Spitze getrieben in der von Jakob Philipp Fallmerayer (1790–1861) prominent gemachten These des Untergangs des antiken Griechentums, welches in eine „graeko-slawische Mischbevölkerung"[459] aufgegangen sei – treten in den Schulbüchern eher selten auf.
Stattdessen wird in der Regel ein unmittelbarer Anschluss zur Antike hergestellt, wenn die Griechen beispielsweise folgendermaßen charakterisiert werden: „Gewerbe allerlei Art, Feld- und Weinbau treibend, lebten sie auf dem Lande oder in kleinen Städten sparsam und mäßig, den alten Sitten getreu."[460] In der erfolgreichen *Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte für das weibliche Geschlecht* (1848) des österreich-ungarischen Autoren Tobias Gottfried Schröer (1791–1850)[461], dessen Werk von Johann Christian Neudecker (1807–1866)[462] weitergeführt wurde und 1875 in Leipzig in siebter Auflage erschien, wird die Lebensweise der Griechen durchweg mit positiven Tugenden verbunden – an dieser Stelle beschränkt auf eine ländliche Idylle und den bewussten Umgang mit Ressourcen. Diese Vereinseitigung in der Vorstellung blendet komplett die Heterogenität der griechischen Minderheit im Osmanischen Reich aus, darunter die einflussreichen, elitären Phanarioten in Istanbul, die Bauer charakterisiert, oder die Kaufleute in den Hafenstädten.[463]

458 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 411.

459 Märtl, Claudia: Jakob Philipp Fallmerayer in der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. In: Jakob Philipp Fallmerayer (1790–1861). Der Gelehrte und Aktualität im 21. Jahrhundert. Hrsg. von Claudia Märtl, Peter Schreiner. München: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 2013, S. 15–22, hier 16. –Fallmerayer, Orientalist und Publizist, wirkte in München als Professor der Geschichte und propagierte, dass das Griechentum untergegangen sei. Mit dieser Ansicht stand er der Griechenlandpolitik und dem Philhellenismus Ludwigs I. entgegen.

460 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 337.

461 Tobias Gottfried Schröer (1791–1850) studierte evangelische Theologie und arbeitete ab 1817 in Preßburg als Lehrer. Er wirkte als k.u.k. Schulinspektor und verfasste politische Schriften, Dramen und Schulbücher. Seine Veröffentlichungen wurden unter verschiedenen Pseudonymen publiziert (Christian Oeser, Pius Desiderius, Theodoricus Schernbergk d. J., Elias Tibiscanus, A. Z.), weil er die Politik Metternichs und die katholische Kirche kritisierte. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 687.

462 Das Werk bearbeitete und führte weiter der Kirchenhistoriker, Privatgelehrte und Pädagoge Christian Gotthold Neudecker (1807–1866). Neudecker studierte Theologie, Geschichte und Pädagogik und promovierte 1829. Anschließend arbeitete er als Lehrer und Rektor an der Gothaer Bürgerschule. Vgl. Schumann, Albert: Neudecker, Christian. In: Allgemeine Deutsche Biographie 23. Leipzig: Duncker & Humblot 1886, S. 479ff.

463 „There were Orthodox Christian populations in all corners of the Ottoman Empire. The largest concentrations were in the Balkans, the Aegean Islands, Istanbul, and Anatolia. The elite of

In den Darstellungen der Kriegshandlungen werden die Griechen als kühn und heldenhaft[464] beschrieben, hervorgehoben werden ihre maritimen Fähigkeiten. Oft werden sie als „Seehelden" benannt, wie bei Nösselt (1839): „Die Seehelden Canaris, Sachturis, Miaulis und Andere verrichteten nebst jenen Thaten, die an die Tapferkeit der alten Griechen erinnern, ja diese zum Theil noch übertreffen. Einzelnes davon zu erzählen, ist hier nicht Raum."[465] Die Aussage stellt sich als widersprüchlich dar, wenn die Tugendhaftigkeit derartig überhöht wird, dass sie sogar die der antiken Griechen übersteige, auf der anderen Seite aber auf eine Präzisierung verzichtet und das militärische Handeln ahistorisch gleichgestellt wird. Heldentum und heldenhaftes Wirken waren fest verankert in den Erzählungen um römisch-griechische Gestalten und Mythen und bildeten ein weitverbreitetes Referenzsystem. Mit der Darstellung von Helden wird in den Schulbuchtexten als bedeutungsvolles rhetorisches Element eine Brücke zur griechischen Antike geschlagen. Anuschka Albertz zufolge tritt der Heldenbezug im 19. Jahrhundert als antonymische Opposition gegenüber der Barbarei auf. Antike Idealbilder seien mit einem nationalen Heldentum verknüpft worden, wobei das Konzept des militärischen Helden einen selbstlosen und aufopfernden Mut repräsentiert, um eine liberal-demokratische Ordnung herzustellen.[466]

Indes werden die Türken als zügellose Barbaren porträtiert, die im Zuge des militärischen Konflikts mit starken Gemütsregungen gezeichnet werden: Sie „schäumten vor Wuth"[467]. Von Beginn an wird der Konflikt nicht als Aufstand begriffen,

Orthodox Christian society, known as Phanariots, circulated between Istanbul, the Danubian principalities, Moldavia, and Wallachia (in present-day Romania). These Phanariots and their lower-ranking associates cultivated connections between the Ottoman Imperial Court, military, and bureaucracy, the ecclesiastical hierarchy of the Orthodox Church, provincial notables in Ottoman southeast Europe, and merchants and statesmen in Europe and Russia. The middle classes included merchants trading throughout the Balkans, Aegean Islands, and Black Sea area, as well as the Greek merchant marine. At the far end of the social spectrum were the peasants, many of whom had long taken to brigandage and piracy for survival." Ágoston, Gábór; Masters, Bruce: Encyclopedia of the Ottoman Empire. New York: Facts on File 2009, S. 241.

464 So heißt es in den Schulbüchern exemplarisch „die Griechen vertheidigten sich auf das heldenmüthigste und vereitelten alle Versuche der Feinde." Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 349; Auch die „Heilige Schar" focht „mit dem Heldenmuth eines Leonidas" Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1858, S. 373.

465 Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 553. – Der Verweis richtet sich auf die Freiheitskämpfer und Admirale Konstantin Kanaris (1790–1877), Georgios Sachtouris (1783–1843) und Andreas Miaoulis (1769–1835) – Gleiches bei Welter (1840): „Canaris, Sachturis, Miaulis und mehre andere Seehelden verrichteten Thaten, welche die der alten Griechen fast übertrafen." Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840. S. 348.

466 Vgl. Albertz, Anuschka: Exemplarisches Heldentum: Die Rezeptionsgeschichte der Schlacht an den Thermopylen von der Antike bis zur Gegenwart. München: De Gruyter Oldenbourg 2006, S. 354.

467 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 774.

in dem die Herrschenden legitimiert waren, eine Ordnung wiederherzustellen, was auch eine mögliche Deutungslinie hätte sein können. Stattdessen waren die Osmanen, welche ruchlose Mittel einsetzten, um die eigene Macht abzusichern, die bestimmende Fraktion in einem asymmetrischen Kampf: „Die feigen und elenden Barbaren rächten sich durch ungeheuren Frevel, die sie an wehrlosen Bischöffen, Priestern, Frauen und Männern da verübten, wo sie noch die Gewalt behaupteten."[468] Die Niederschlagung der Aufstände wird bei Flathe als Racheakt beschrieben und als bewusste Missachtung der Ordnung bewertet. Die Feigheit der Türken sei ein ehrloses und mit Furcht verbundenes Verhalten, das der Kühnheit der Griechen gegenüberstehe.

Vereinzelt finden sich neben den militärischen Gegenüberstellungen auch klare Bezugnahmen auf das neuhumanistischen Bildungsdenken. Auf der einen Seite ist Emanzipation durch Bildung in den Beschreibungen der Vorgeschichte ein wiederkehrendes Narrativ. Griechenland, welches durch die osmanische Fremdherrschaft über mehrere Jahrhunderte von den übrigen europäischen Ländern abgeschnitten war und sich daher von ihnen entfernt habe, könne durch deutsche und europäische Hilfe wieder zu alter Stärke zurückfinden. So seien die frühen Befreiungsbestrebungen und die Etaireia, der Geheimbund griechischer Patrioten und Philhellenen und Ursprung der Unabhängigkeitsbewegung, maßgeblich durch (deutsche) Bildung motiviert, denn „in Hoffnung auf bessere Zeiten suchten einige edle Griechen die Nation auf eine einstige Befreiung vorzubereiten. Es wurden junge Leute nach Wien und andern Städten geschickt, um eine höhere Bildung zu erlangen, damit sie auf das Volk künftig einwirken könnten."[469] Auch die „heilige Schaar" bestand aus „etwa 300 griechische[n] Jünglinge[n,] die größtentheils auf deutschen Hochschulen studiert hatten"[470].

Andere Stellen weisen auf die Idee hin, Lehranstalten in Griechenland zu errichten, um die Griechen von den Türken zu befreien, was jedoch gescheitert sei. „Dem ursprünglichen Zwecke, das griechische Volk durch wissenschaftliche Lehranstalten und Volksschulen zu bilden, gesellte sich bald ein anderer bei, das türkische Joch von Griechenland abzuschütteln."[471] Mit dieser Aussage wird die Vorstufe des Konflikts beschrieben, in der in der Diaspora lebende wohlhabende Griechen mit finanziellen Mitteln Bildungsarbeit in Griechenland unterstützten,

468 Flathe, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte, 1839, S. 416.

469 Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 551; in der späteren Auflage: „Es wurden junge Leute nach Wien und andern Städten geschickt, um eine höhere Bildung zu erlangen, damit sie auf das Volk künftig einwirken könnten." Kurts, Nösselt's Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1859, S. 161.

470 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 414.

471 Stacke, Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht, 1868, S. 264.

um eine Loslösung vom Osmanischen Reich vorzubereiten.[472] Auch wenn Rigas Velestinlis (1757–1798)[473], der mit seinen Publikationen ein Wegbereiter der Unabhängigkeitsbestrebungen war[474], sich in Wien aufhielt und zunächst von dort aus wirkte, ist der Einfluss der deutschsprachigen Länder und Bildungsstätten auf die Befreiungsbewegung im Allgemeinen schwer ermittelbar. In der Äußerung kommt das selbstbewusste Selbstverständnis zeitgenössischer deutscher Lehrbuchautoren zum Ausdruck.[475]

Während „Deutschland" als Ort höchster Bildung und die Griechen als wissbegierig stilisiert werden, übernehmen die Türken in Schulbuchdarstellungen die Rolle der Bildungsfeinde. Sie werden als Urheber der Bildungslosigkeit in Griechenland angeführt. Die Erzählung der Vernachlässigung und Verwahrlosung von Kunst und Wissenschaft sind Çırakman zufolge ein distinktives Merkmal der Beschreibungen der Türken im 18. Jahrhundert und waren weitverbreitet.[476] In Ausführungen zu dem vielrezipierten Massaker auf der Insel Chios ist bei Nösselt (1859) zu lesen: „Selbst die Klöster, in denen seit lange von geschickten Geistlichen die Wissenschaften jungen Leuten mitgetheilt wurden – eine Art von Universität – wurden von Grund auf zerstört, und Lehrer und Schüler getödtet."[477] Die Skrupellosigkeit der Türken nehme demnach keine Rücksicht auf unschuldige Menschen und Bildungsinstitutionen.

Alle Aspekte, die sich auf Bildung beziehen, kulminieren in einer Passage von Schröer und Neudecker (1848):

> „Der wachsende Wohlstand und die Verbindung mit den übrigen Europäern veranlaßte unter den Griechen das rühmliche Bestreben, die Wissenschaft und Bildung, die unter dem Drucke der türkischen Regierung untergegangen war, wieder in Aufnahme zu

---

472 Vgl. Schulz, Oliver: Ein Sieg der zivilisierten Welt? Die Intervention der europäischen Großmächte im griechischen Unabhängigkeitskrieg (1826–1832). Berlin: Lit 2011, S. 152.

473 Rigas Velestinlis (1757–1798), auch Rigas Feraios, wird auch in den Schulbüchern als die Figur genannt, welche die Etaireia „zur Wiedergeburt des Griechenthums" stiftete. Vgl. Bauer, Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, 1839, S. 700.

474 Als einer der meistrezipierten Schriftsteller und Vordenker setzte er sich für die Autonomie der Länder auf dem Balkan ein.

475 Annegarn pointiert das Selbstverständnis an anderer Stelle: „In keinem Lande wird die Jugend so gut unterrichtet, wie in Deutschland. In Frankreich kann nicht die Hälfte der Bevölkerung lesen und schreiben, und während in Deutschland kaum noch ein Dorf ohne Schule ist, sind in England Ortschaften von 2000 Einwohnern ohne irgend eine Schule gar nicht selten" Annegarn, Joseph: Weltgeschichte für die katholische Jugend. 2. verb. Aufl. Münster: Theissing 1840, S. 495. – In der Tat verbesserten sich durch schulpolitische Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts das höhere Schulwesen und der Alphabetisierungsgrad in den deutschen Ländern erheblich, sodass sie im internationalen Vergleich den höchsten Stand markierten. Der Einfluss „deutscher" Bildung auf den Unabhängigkeitskrieg ist wohl überhöht dargestellt.

476 Vgl. Çırakman, From the "Terror of the World" to the "Sick Man of Europe", 2005, S. 150.

477 Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 553; Kurts, Nösselt's Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1859, S. 163.

> bringen. Da zogen griechische Jünglinge auf die deutschen Universitäten, lasen dort die Schriften der alten Hellenen, hörten von den großen Thaten ihrer Stammväter und stifteten Hetärien, d. i. Freundschaftsbündnisse, die anfangs nur wissenschaftliche Zwecke hatten, doch bei dem Anblicke des unglücklichen Vaterlandes bald eine politische Richtung nahmen und das Rachegefühl gegen den Erbfeind der Christenheit nährten."[478]

Im Zentrum der Erzählung wird erneut das deutsche Selbstverständnis veranschaulicht: Die deutschen Universitäten werden als der Ort beschrieben, an dem das antike Wissen konserviert wurde. Sie stellen jene Bildung bereit, die den Zugang zu Moderne und Emanzipation sichere. So wohnt dem Text die Argumentation inne, dass die von den deutschen Ländern ausgehende Bildung auch den Grundstein für die Etaireia darstellte und den Anstoß für die Unabhängigkeit ausmachte. Der Verfasser weist den Deutschen eine elementare Rolle zu, indem sie als wahre Hellenen und Bewahrer der Antike sowie des antiken Bildungsguts inszeniert werden.

Die Aussagen sind dem Prozess der deutschen Identitätsbildung in der vorwilhelminischen Zeit zuzuordnen, den Fuhrmann mit der Überschrift „mens graeca in corpore germano"[479] zusammenfasst. Für die deutsche Intellektuellen- und Gelehrtenwelt hatte das Griechentum im 19. Jahrhundert eine große Bedeutung für die eigene Nationsbildung. Altgriechische Philologie und Philosophie fanden 1809/10 einen zentralen Platz im preußischen gymnasialen Fächerkanon Wilhelm von Humboldts, und in der folgenden Epoche teilten alle Absolventen der höheren Bildung ein gemeinsames Gefühl für das „griechische Kulturgut". Zugespitzt mündete die Hinwendung zur griechischen Antike in eine, so Fuhrmann, „hellenistische Ersatzidentität" der Deutschen.[480] Ein Höhepunkt dessen manifestierte sich später in einem Projekt Carl Humanns (1839–1896), nämlich in der Ausgrabung des Pergamonaltars und seinem Transport nach Berlin. Damit wurde die neue machtpolitische Stellung des Deutschen Reiches auch kulturpolitisch ausgedrückt und darüber hinaus symbolträchtig zum Ausdruck gebracht, dass das griechische Erbe auf deutscher Seite angetreten werde.[481] Die Ausführungen in den Schulbüchern ordneten sich in dieses Koordinatensystem ein. Viele Autoren flechten Erläuterungen zum Philhellenismus in die Schulbuchtexte ein und inszenieren ihn als paneuropäisches Befreiungsprojekt, das sich aus Empathie speist

---

478 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 337.
479 Fuhrmann, Der Traum vom deutschen Orient, 2006, S. 84f.
480 Vgl. ebd. S. 86.
481 Vgl. ebd. S. 87ff.

und dem, wie erwähnt, eine besondere Dankesschuld zugrunde liegt, wie Ludwig Stacke[482] und Heinrich Cassian[483] (1868) es formulieren:

> „Der Heldenmuth und die Selbstverläugnung der Griechen erregte in ganz Europa neben hoher Bewunderung auch innige Theilnahme. Es bildeten sich allenthalben Vereine zur Unterstützung der Griechen mit Waffen, Geld und anderen Bedürfnissen, und viele für die griechische Freiheit begeisterte Jünglinge (Philhellenen) zogen als rüstige Streiter hin nach dem Land, dem wir in so vielen Beziehungen unsre Bildung zu danken haben."[484]

Sowohl die finanzielle Unterstützung als auch die Beteiligung an den Kampfeshandlungen finden Erwähnung. „Wir" stehen in der Pflicht, den Griechen beizustehen, leisten Hilfe zunächst mittels der philhellenischen Vereine, „welche ansehnliche Geldsummen nach Griechenland sandten",[485] reisten als „freisinnige Jünglinge und Männer (die Philhellenen)" nach Griechenland, „um mit den Griechen den Kampf auf Tod und Leben zu bestehen. Auch der große brittische Dichter Lord Byron kam".[486] Der Fall der Stadt Mesolongi im Jahr 1826 wird als Ausgangspunkt gedeutet, welcher schließlich auch die europäischen Regierungen aus ihrer Neutralität und zu einer Reaktion zwang: „Da schreckte der Fall von Missolonghi die europ. Kabinette, die bisher nur auf diplomatischen Wege wenig beachtete Vorstellungen gemacht, aus ihrer Unthätigkeit auf."[487]
Insgesamt werden die Griechen mit ihren Bildungs- und Revolutionsbestrebungen lobend hervorgehoben. Den Türken hingegen wird als Unterdrückern, Feinden der Wissenschaft und „Erbfeind der Christenheit"[488] die Gegenposition zuteil. Die Zuspitzung zum Erbfeind findet sich an verschiedenen Stellen wieder

482 Ludwig Christian Stacke (1817–nach 1882) studierte klassische Philologie und Geschichte in Marburg, arbeitete ab 1850 als ordentlicher Lehrer in Rinteln und erhielt 1877 den Titel eines Professors; ab 1882 war er im Ruhestand. Sein Lehrbuch Erzählungen aus der alten Geschichte in biographischer Form erschien 1903 in 30. Auflage. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 763.

483 Heinrich Cassians Biographie wurde bisher nicht umfassend ermittelt. Eine Promotion erfolgte 1849 in Marburg, und er arbeitete als Professor an einer höheren Bürgerschule in Frankfurt am Main. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 780.

484 Stacke, Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht, 1868, S. 265.

485 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 341.

486 Ebd.

487 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 775. – So auch bei Nösselt „Der ehrenvolle Fall von Missolunghi hatte den Griechen überall in Europa Freunde erweckt, und wenn auch die Regierungen der europäische Reiche noch schwiegen, und Parthei zu nehmen zögerten, so zeigte sich dafür unter den Völkern eine rege Teilnahme; in Deutschland, Frankreich, England und der Schweiz wurden Sammlungen für sie veranstaltet, große Summen gingen nach Griechenland, und Männer und Jünglinge eilten hin, um in ihren Reihen zu fechten." Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 554.

488 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 337.

und wird überwiegend mithilfe der Schilderung extremer Grausamkeiten untermauert, welche nun näher betrachtet werden sollen.

Extreme und Kontrastierungen

Das Auftreten der Türken in den Texten ist nahezu permanent mit Grausamkeiten und Barbarei verbunden. Neben der Diffamierung und Alterisierung durch die Wahl pejorativ konnotierter Adjektive und Substantive liegen längere Erzählzusammenhänge vor, in denen von ihrem brutalen Vorgehen berichtet wird. So werden „die christenfeindlichen Muhammedaner“[489] oder auch die „Erbfeinde der Christenheit“, welche mit „Uebermuth“[490], als barbarisch und aggressiv charakterisiert werden, den Griechen und damit indirekt auch der deutschen Leserschaft als Gegner gegenübergestellt. Die Darstellungsweise legitimiert sowohl die Befreiungsbestrebungen der Griechen als auch die europäische Solidarität und militärische Interventionen.
Die Wendung „Erbfeind“ mit dem Verweis auf das Osmanische Reich findet sich in vielen Werken bis zur Reichsgründung, ohne weiterführend erläutert zu werden. Etymologisch rekurriert der Begriff „erbevint“ seit dem Mittelalter in seinem christlich-theologischen Ursprung auf den Teufel.[491] „Erbfeindschaft“ meint eine überzeitliche Dimension, welche das zeitgenössische politisch-militärische Handeln rechtfertigt und ein dichotomes Muster erzeugt – eine Sprechart, in der das Böse und das Gute festgelegt sind. Im geschichtstabellarischen Werk (1867) Eduard Cauers (1823–1881)[492] heißt es: „1453 Constantinopel wird von den osmanischen Türken erobert, welche von nun an als Erbfeinde der deutschen Nation auftreten.“[493] Hier werden die Türken nicht, wie in den übrigen Werken, in

489 „Der Patriarch von Konstantinopel, das Oberhaupt der griech. Kirche, wurde am Ostertag durch die christenfeindlichen Muhammedaner vom Hochaltar gerissen und mit seinen Bischöfen an dem Hauptthore seiner Kirche aufgehängt“; Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 774.

490 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1869, S. 417.

491 Vgl. Kluge, Friedrich; Götze, Alfred: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 16. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter 1953, S. 175.

492 Eduard Paul Cauer (1823–1881) besuchte die vom Vater geleitete Reformschule, welche an Pestalozzi angelehnt war. Ab 1841 studierte er Philologie, Philosophie und Geschichte in Berlin, unter anderem bei Ranke und Schelling. Nach einem Studienaufenthalt in Heidelberg und Reisen nach Holland und in die Schweiz promovierte er 1846 in Breslau. Die Habilitation erfolgte 1848. Cauer arbeitete am Breslauer Magdalenen-Gymnasium als Oberlehrer und Privatdozent. Anschließend wirkte er als Gymnasialdirektor in Danzig und Stadtschulrat in Berlin. Er positionierte sich öffentlich gegen Antisemitismus. Sein Lehrbuch erhielt viele Auflagen und wurde von seinem Sohn Friedrich Cauer (1863–1932) bis 1907 in der 37. Auflage weitergeführt. Cauer war mit Wilhelmine „Minna“ Cauer (1841–1922) verheiratet, die als Journalistin arbeitete und in der bürgerlichen Frauenbewegung aktiv war. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 791f.

493 Cauer, Eduard: Geschichtstabellen zum Gebrauch auf Gymnasien und Realschulen. 13. Aufl. Breslau: Trewendt 1867, S. 34.

religiöser Hinsicht als Gegenspieler des Christentums, sondern ausdrücklich als Feind der „deutschen Nation“ stilisiert. Der Anfangspunkt dieses Feindbilds wird mit dem Fall Konstantinopels ahistorisch in einer Zeit verortet, in der weder eine deutsche Nation noch ein Bewusstsein für nationale Einheit vorlag. Die Aussage spiegelt den Entstehungshintergrund des Lehrwerkes, das vier Jahre vor der Reichsgründung erschien, und verleiht den Bestrebungen nach einem Nationalstaat, welche seit den Befreiungskriegen stärker wurden, innerhalb des Schulbuchs Historizität. Einen Endpunkt der Erbfeindschaft markiert Bumüller (1862) mit der Aufnahme des Osmanischen Reichs in das europäische Staatensystem, indem er vom „ehemalige[n] Erbfeind“[494] spricht. Im 19. Jahrhundert ist die Konstruktion der Erbfeindschaft fester Bestandteil des Diskurses um deutschen Nationalismus, wobei Frankreich seit den Befreiungskriegen (1813–1815) die Position des neuen Antagonisten innehatte.[495]

In der *Weltgeschichte für Töchterschulen* (1848) von Schröer und Neudecker kommt die dualistische Gegenüberstellung besonders reißerisch zum Ausdruck, wenn die Zustände in Griechenland und im Osmanischen Reich folgendermaßen beschrieben werden:

> „Die Griechen waren den habsüchtigen Pascha's (Statthaltern) unterworfen, welche sie besteuerten, ja straflos Jedem Hab und Gut, Weib und Kinder rauben und jeden Widerstrebenden nach Belieben strafen, einkerkern und hinrichten durften. Daß solche Willkür und Tyrannei von einer Regierung über sie verhängt wurde, deren Reich der Auflösung allmälig entgegen ging, reizte noch mehr zu dem Gedanken der Befreiung.“[496]

Die osmanische Herrschaft wird als Willkürherrschaft dargestellt, in der sich Erwerbstätigkeit aufgrund von Unterdrückung nicht entfalten könne und der Einzelne keine Rechte habe.[497] Das gedankliche Fundament derartiger Assoziationen findet, folgt man Osterhammel, in der Regierungstypologie Montesquieus eine Erläuterung. Die orientalische Despotie wird dort als den europäischen Herr-

494 „Die Türkei wurde durch den Krieg bis zur Ohnmacht erschöpft, jedoch von dem Alp der russischen Schutzherrlichkeit erlöst; durch den Pariser Frieden wurde sie förmlich als integrierender Bestandtheil des europäischen Staatensystems anerkannt und der ehemalige Erbfeind der Christenheit thatsächlich unter den Schutz der christlichen Großmächte gestellt.“ Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 696.

495 Vgl. Jeismann, Michael: „Feind“ und „Vaterland“ in der frühen deutschen Nationalbewegung 1806–1815. In: Volk – Nation – Vaterland. Hrsg. von Ulrich Herrmann. Hamburg: Felix Meiner 1996, S. 279–290, hier 289.

496 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 338.

497 Der Despotismus wird auch bei Kurts (1859) als Grund für die Zustände in Griechenland angeführt: „Ein Land, heruntergekommen durch den türkischen Despotismus, zerrüttet durch den langen blutigen Befreiungskrieg; ein Volk, durch Parteiungen gespalten, an die Gewalt der Waffen gewöhnt und einer geordneten Leitung der öffentlichen Angelegenheiten fast noch fremd.“ Kurts, Nösselt's Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1859, S. 207.

schaftssystemen gegenüberstehende Regierungsform charakterisiert.[498] Osterhammel zufolge stellen sich viele der konkreten Vorstellungen über die orientalische Despotie als „trivial“ dar, da sie schlichtweg „Formen des europäischen Absolutismus mit negativen Stereotypen des Orientalischen, besonders Türkischen“[499] assoziieren. Diese Übertragung findet auch im Schulbuch statt. Çırakman hält fest, dass das die sogenannte „türkische Tyrannei“ bereits im 17. Jahrhundert in Pamphleten dazu diente, die absolutistische Herrschaft Ludwigs XIV. mit ihr zu vergleichen und damit indirekt die französischen Umstände zu kritisieren.[500]
Nach der Schilderung der Despotie folgt in der *Weltgeschichte* Schröers eine Passage über die Anfänge des Unabhängigkeitskrieges. Die historische Erzählung wird dann ohne weitere Erläuterung durch einen Liedtext mit der Überschrift „Der Phanariot“ aufgebrochen:

> „Meinen Vater, meine Mutter haben sie im Meere ersäuft,
> Haben ihre heil’gen Leichen durch die Straßen hingeschleift,
> Meine schöne Schwester haben aus der Kammer sie gejagt,
> Haben auf dem freien Markte sie verkauft als eine Magd.
> Hör’ ich eine Woge rauschen, ist es mir, als ob’s mich ruft;
> Ja mich rufen meine Aeltern aus der tiefen weiten Gruft,
> Rufen Rache — und ich schleudre Türkenköpfe in die Fluth,
> Bis gesättigt ist die Rache, bis die wilde Woge ruht.
> Aber wenn die Abendlüfte kühl um meine Schläfe wehn,
> Ach sie seufzen in die Ohren mir ein leises banges Flehn,
> Ach es sind der Schwester Seufzer in der Schmach der Sklaverei:
> ‚Bruder, mache deine Schwester aus den schnöden Banden frei!‘
> Ach daß ich ein Adler wäre, könnte schweben in den Höh’n
> Und mit schnellen scharfen Blicken durch die Stadt’ und Länder späh’n,
> Bis ich meine Schwester fände und sie aus der Feinde Hand
> Frei in meinem Fluge trüge nach dem freien Griechenland!“[501]

Mit diesem Text, der den Charakter eines Volksliedes hat, wird der Hass auf die Türken zugespitzt. Er zielt auf die Identifikation mit den Griechen und darauf, sich im Sinne des Philhellenismus zu engagieren. In einer Fußnote folgt dann die Erklärung des Ursprungs: „Dieses ist eines der herrlichen Griechenlieder, die W. Müller herausgegeben hat. Die Griechen besitzen viele solcher Lieder in der Muttersprache; sie athmen alle einen ächt hellenischen Geist.“[502] Der Verweis be-

498 Vgl. Osterhammel, Die Entzauberung Asiens, 2013, S. 267ff.
499 Ebd. S. 276.
500 Vgl. Çırakman, From the “Terror of the World“ to the “Sick Man of Europe“, 2005, S. 117.
501 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 338f.
502 Ebd. S. 338.

zieht sich auf den Dichter Wilhelm Müller (1794–1827)[503], der durch seine *Lieder der Griechen* (1821), die auch in andere Sprachen übersetzt wurden, europäische Berühmtheit und den Beinamen „Griechenmüller" erhielt. Müller sei durch Lord Byron beeinflusst gewesen; von dem Germanisten Hans-Wolf Jäger wird er gar als „Prophet des deutschen ‚Philhellenismus'" bezeichnet.[504] Die Veröffentlichung der insgesamt 52 Griechenlieder Müllers fand in den Jahren 1821 bis 1826 statt. Zeitgenössische Zeitungen reagierten auf die Texte durchweg positiv, druckten sie und waren so an der weiten Verbreitung beteiligt. Nach anfänglicher überschwänglicher Begeisterung ließ das Interesse ab 1823 wieder nach.[505] Auffällig ist, dass die Schulbuchautoren nachdrücklich die Authentizität des Liedes betonen, obgleich ungewiss ist, inwiefern der Text zeitgenössischen Liedern in Griechenland ähnelte und mit ihnen in Verbindung stand. Es ist davon auszugehen, dass Authentizität fingiert wurde, um die Bedeutung des Textes aufzuwerten. Er ist eher eine germanozentrische literarische Konstruktion und stillt ein Bedürfnis der deutschsprachigen Öffentlichkeit. Diese Stelle ist die einzige im Rahmen des Unabhängigkeitskrieges, in der in den Schulbüchern die Aufnahme von Liedgut stattfindet, was damit zusammenhängen mag, dass es sich hier um ein Schulbuch für höhere Mädchenschulen handelte.

Das vermehrte Auftreten von weiblichen Personen und das Einflechten von direkter Rede in Form historischer Zitate in Schröers *Weltgeschichte für Töchterschulen* bestätigen den Eindruck einer anderen gestalterischen Akzentuierung von Texten. Bereits im ersten Satz zum Unabhängigkeitskrieg wird Katharina II. (1729–1796) erwähnt, welche „die Idee der Befreiung vom türkischen Joche unter den Griechen angeregt"[506] habe. Auch die griechische Befreiungskämpferin Laskarina Bouboulina (1771–1852), die in anderen Werken keine besondere Berücksichtigung fand, wird erstmals ausführlicher benannt. Bouboulina sei „ein Schrecken der Türken" gewesen, die „ihren Gatten, einen Schiffscapitain, vor ihren Augen un-

---

503 Bernd Leister bewertet Müller wie folgt: „In nur wenigen Jahren hatte sich Müller zwar gewiss als Lyriker einen Namen gemacht, doch kaum weniger auch als Philologe, als Literarhistoriker und Kritiker, als Reiseschriftsteller, Essayist, Editor, Erzähler, Übersetzer. Und dieses Gesamtwerk beeindruckte nicht zuletzt deshalb, weil ihm eine als respektabel befundene geistige Haltung zugrunde lag: Man nahm eine engagierte Seriosität wahr und dabei den Reflex einer entschieden (politisch-)liberalen Gesinnung – und die wiederum sah man einer nationalromantischen Disposition verbunden, welche allem Nationalistischen gleichwohl abhold und sichtlich auf kulturelles Mittlertum bedacht war." Leister, Bernd: Zur Lebens- und Schreibgeschichte Wilhelm Müllers, <wilhelm-mueller-gesellschaft.de/uber-wilhelm-muller-platzhalter/biographischer-essay/>.

504 Vgl. Jäger, Hans-Wolf: Müller, Wilhelm. In: Neue Deutsche Biographie 18. Berlin: Duncker & Humblot 1997, S. 320–322.

505 Vgl. Leistner, Maria-Verena: Der publizistische Widerhall der Griechenlieder von Wilhelm Müller. In: Wilhelm Müller und der Philhellenismus. Hrsg. von Marco Hillemann, Tobias Roth. Berlin: Frank & Timme 2015, S. 179–194.

506 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 337.

schuldig hingerichtet“ hatten.[507] In den Beschreibungen werden ihre weiblichen Charaktereigenschaften hervorgehoben. Als sie auch ihren Sohn bei der Schlacht um Argos verloren hatte, findet sich das Resümee: „Nun wurde sie wieder ganz Weib; händeringend und laut weinend suchte sie die Leiche ihres Sohnes, benezte sie mit ihren Thränen und ließ ihr das Grab bereiten. An den Senat von Spezzia schrieb sie die lakonischen Worte: ‚Mein Sohn ist todt, doch Argos ist unser.‘“[508] Schröer und Neudecker schreiben ihr in Verbindung mit dem Verlust ihres Sohnes als Ausdruck ihrer Weiblichkeit eine hohe Emotionalität zu, welche jedoch im Schriftverkehr mit dem Senat ausbleibt. Der Zugang zu den historischen Ereignissen weist mehrfach auffällige Unterschiede zu den übrigen Werken auf, etwa indem weibliche Figuren häufiger in den Erzählzusammenhängen auftauchen und ihnen ein höheres Maß an Bedeutung beigemessen wird, wohl um bei den rezipierenden Schülerinnen eine entsprechende Identifikation zu erzeugen.
Im Werk *Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände* von Bauer (1839) werden die Türken zu Beginn des Konflikts als umherwütende Horde skizziert, die selbst während des höchsten christlichen Fests nicht Halt machten:

> „Racheschnaubend wogte die ganze Macht der Türken gegen das Griechenvolk daher, und wenn man in Konstantinopel während des Osterfestes 1821 den vom Altar gerißnen griechischen Patriarchen sammt seinen Bischöffen am Hauptthor der Kirche aufzuknüpfen gewagt hatte, so darf es uns nicht wundern, daß überall, wo das Osmanenheer siegte, Städte in Schutt sanken, Weiber geschändet, Gefangene grausam erwürgt, oder in Knechtschaft verkauft wurden.“[509]

In diesem Untergangsszenario werden die Vergeltungsmaßnahmen der Türken in Konstantinopel auf sämtliche Kriegshandlungen übertragen. Ihr Vorgehen erscheint in den Darstellungen als apokalyptischer Schrecken. Daran schließen auch die Darstellungen des Sultans Mahmud II. an. Dessen Auftreten während der Ereignisse wird an manchen Stellen mit direkter Rede illustriert, wie bei Theodor Bernhard Welter (1840/1871): So „rief der Sultan bei dieser Schreckensnachricht alle Muselmänner von 15 bis 60 Jahren zum Kampfe auf. – ‚kein Muselmann – hieß es – dürfe schlafen, bevor Varna wiedererobert sei.‘ – Allein alle Anstrengungen blieben fruchtlos.“[510] Ähnlich im Kampf gegen die Russen: „Als der Sultan die Nachricht von dem Übergange der Russen über die Donau erhielt, rief er voll Zuversicht aus: ‚Nun soll sich zeigen, wer stärker ist!‘“[511] Hier wird das Staats-

507 Ebd. S. 340.
508 Ebd.
509 Bauer, Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, 1839, S. 703.
510 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen, 1871, S. 393.
511 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 354.

oberhaupt so charakterisiert, als handele es im Affekt und nicht rational, sondern impulsiv.[512]

Die extremste Darstellung findet sich in Joseph Annegarns (1794–1843)[513] *Weltgeschichte für die katholische Jugend* (1840), ein im konfessionellen Kontext veröffentlichtes Schulbuch. Annegarns weltgeschichtliche Werke wirkten auch noch im späten 19. Jahrhundert. Sie waren nachweislich in vielen Schüler- und Lehrerbibliotheken verschiedener Gymnasien zu finden.[514] In der Einleitung betont der Verfasser, dass es ein besonderes Bedürfnis war, dieses Buch zu verfassen, um die „unkatholischen", ja sogar „unchristlichen" Werke zur Weltgeschichte aus den Händen der Jugend zu entfernen, womit der eigene Anspruch kenntlich gemacht wird[515]: „Die Ehre der christkatholischen Religion und Kirche blieb auch bei diesem Auszuge mein höchstes Ziel"[516]. Der Verfasser legitimiert von Anfang an das Aufbegehren der Griechen auch in Kriegshandlungen, da ihre Gegner letztendlich ihre „tyrannischen Beherrscher" waren. Nun sei endlich „der Augenblick gekommen, das Joch der Türken abzuschütteln"[517]. Nach einer ersten kürzen Er-

512 Noch radikaler fällt die Darstellung Tepedelenli Ali Paschas aus: „Dieser war einer der treulosesten, grausamsten und geizigsten Menschen, die je gelebt haben." Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 553.

513 Joseph Annegarn (1794–1843) wirkte als Theologe, Pädagoge und Professor in den preußischen Provinzen Westfalen und Ostpreußen. Zunächst besuchte er zwischen 1808 und 1813 das Gymnasium und studierte dann von 1813 bis 1818 Theologie und Philosophie in Münster. Die Priesterweihe erfolgte im Jahr 1818. Im nachfolgenden Jahr wurde er Vikar der Kirche St. Lamberti und zugleich Lehrer an der Normalschule in Münster. In Selm war Annegarn 1830 Pfarrer, ab 1836 bis zu seinem Tod lebte er in Braunsberg, wo er als Professor für Kirchengeschichte und Kirchenrecht am Lyceum Hosianum tätig war. Bekannt wurde Annegarn durch zahlreiche Veröffentlichungen, darunter Elementarschulbücher, Gebets- und Andachtsbücher, eine Geschichte der christlichen Kirche, Handbücher für Geographie und weltgeschichtliche Lehrwerke. Das Türken- und Türkeibild Annegarns wurde bereits ausführlich betrachtet, vgl. Hellmanzik, Timm Gerd: „Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben" – Das Türkenbild in Joseph Annegarns ‚Weltgeschichte für die katholische Jugend' (1840). In: Lohmann; Böttcher, Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert, 2021, S. 97–118.

514 Beispielsweise an den renommierten und für lange Zeit bestehenden katholischen Gymnasien Paulinum in Münster, Carolinum in Osnabrück oder Josephinum in Hildesheim. Vgl. Jahresbericht über das Königliche Paulinische Gymnasium zu Münster. In dem Schuljahre 1887/88. Münster: Coppenrath'sche Buckdruckerei 1888, S. 42; Bischöfliches Gymnasium Josephinum und damit in Verbindung stehendes Realprogymnasium zu Hildesheim. Programm für das Schuljahr Ostern 1886–1887. Hildesheim: Buchdruckerei August Lax 1887, S. 19; Programm des Königlichen Gymnasium Carolinum zu Osnabrück. Ostern 1897. Osnabrück: Buchdruckerei A. Liesecke 1897, S. 20.

515 Annegarn, Weltgeschichte für die katholische Jugend, 1840, S. III.

516 Ebd. S. IV.

517 Ebd. S. 487.

läuterung des Verlaufs taucht die eindrücklichste Textstelle auf, anhand derer die Reaktion der Türken beschrieben wird:

> „Schrecklich hauseten die Türken in Griechenland, wo sie siegten. Die Griechen wurden lebendig gespießt oder zersägt, oder man hieb ihnen Hände und Füße ab, bratete dieselben, und zwang die Unglücklichen, von ihrem eigenen Fleische zu essen. An andern Orten grub man die Griechen in die Erde bis an den Mund, den man ihnen aber durch ein Sperrholz offen hielt, so daß nun Ameisen zu Hunderten bis in den Hals hinabkrochen, und weil auch der Schädel noch geschoren und mit Honig bestrichen war, so sammelten sich zahllose Insekten auf ihm."[518]

Da in der Beschreibung keine Quellenhinweise vorliegen, erscheint sie willkürlich, und dennoch nimmt sie einen größeren Teil der Passagen über Griechenland ein. Mit der Schilderung brutalster Handlungen vollzieht sich eine Entmenschlichung der Türken, die als rücksichtslose Schlächter beschrieben werden, welche Kannibalismus erzwingen. Das ohnehin furchteinflößende Feindbild wird so auf die Spitze getrieben und die Türken werden zum Bösen schlechthin stilisiert. Die Kannibalismus-Erzählung Annegarns steht in der Tradition der Reiseliteraturdarstellung kolonialer Kontexte, in denen derartige Zuschreibungen als gängige Abgrenzungsstrategie verwendet wurden. Kannibalismus ist als kulturelle Praxis – folgt man Castro Varela und Dhawan – eine Rekonfiguration von Kolonialismus als Selbstverteidigung: Mit Kannibalismus oder der Duldung derartiger Praktiken ging der Verlust jeglicher Rechte einher, sodass Nicht-Europäern auf diese Weise die Rechtsfähigkeit abgesprochen wurde, was wiederum das kriegerische Handeln der Kolonisatoren legitimierte.[519] Die hier beschriebenen Passagen Annegarns entsprechen folglich solchen über indigene Gruppen in kolonialen Herrschaftsverhältnissen. In geringfügig veränderter Gestalt taucht dieselbe Textstelle in der 1851 erschienenen und von Heinrich Overhage (1806–1873)[520] bearbeiteten Fassung des mehrbändigen Lehrwerks noch immer auf.[521] Die Darstellung ordnet die Türken der Kategorie der Barbaren zu, womit ihnen jegliche Zivilisiertheit abgesprochen wird. Die Passage erscheint deplatziert im Gesamtzusammenhang, da ihr die Nennung konkreter Zeitpunkte, Orte oder Personen fehlt, welche im Zusammenhang des vorgegebenen Geschehens stehen. Fortgeführt wird diese

518 Ebd. S. 487f.

519 Vgl. Castro Varela; Dhawan, Postkoloniale Theorie, 2015, S. 37.

520 Heinrich Overhage (1806–1873) war katholischer Priester und Schriftsteller. „Seine schriftstellerische Thätigkeit bewegte sich nur auf dem Gebiete der katholischen Volkslitteratur durch wiederholte Umarbeitungen von Annegarn's Geographie und großer und kleiner Weltgeschichte und durch zahlreiche Erzählungen". Weis, Anton P.: Overhage, Heinrich. In: Allgemeine Deutsche Biographie 25. Leipzig: Duncker & Humblot 1887, S. 19.

521 Vgl. Overhage, Heinrich: J. Annegarn's allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend und für Erwachsene. Von der Befreiung Europa's bis auf unsere Tage. Bd. 8. 4. erw. und verb. Aufl. Münster: Theissing 1851, S. 82f.

Erzählweise auch in angrenzenden Werken Annegarns, wie dem etwas früher erschienenen *Handbuch der Geographie* (1834), worin hinsichtlich des Bodens und des Klimas der europäischen Türkei bedauert wird: „Schade, daß die rohen Türken das liebliche Land bewohnen, und es immer mehr zur Wüste werden lassen."[522]
Auch wenn das Beispiel Annegarns extrem ist, brechen nur wenige historische Darstellungen aus den grundlegend dichotomen Erzählmustern aus oder widersprechen einem idealtypischen Griechen- und dem turkophoben Türkenbild. So findet sich in Friedrich Nösselts *Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen* (1839/1859) eine differenzierte Perspektive. An mehreren Stellen werden neben der Vertreibung der Türken von der Peleponnes gleichermaßen nicht zu rechtfertigende Grausamkeiten der Griechen erwähnt:

> „Freilich wurden dabei auch von den Griechen manche Grausamkeiten gegen ihre bisherigen Unterdrücker verübt, die nicht zu rechtfertigen sind."[523]

> „Die Griechen hatten kurz vorher, am 4. October, Tripolizza, eine der wichtigsten Festungen des Peloponnes, erstürmt, und dabei alle Türken, Weiber und Kinder nicht ausgenommen, über die Klinge springen lassen, eine Unthat, der gewiß ihre nachherigen Unfälle zuzuschreiben sind; denn die göttliche Gerechtigkeit läßt kein Verbrechen ungestraft, und die Grausamkeiten der Türken können für die Griechen nicht als Rechtfertigung gelten."[524]

Mit dem Verweis auf Gerechtigkeit wird auch das Handeln der Griechen als unentschuldbar benannt. In der Folge werden Kausalitäten zwischen dem griechischen Massaker und den türkischen Grausamkeiten konstruiert, die sich sonst kaum finden. Die Gräueltaten haben dieser Lesart entsprechend nicht nur eine Partei als Urheber, sondern liegen auf beiden Seiten, werden jeweils aufgewogen und gerächt.
Die Schlacht von Navarino 1827[525] stellt eine Zäsur in den Wirren des Konflikts dar. Darin schlugen die Griechen mit europäischer Hilfe die osmanisch-ägyptischen Armee vernichtend. In diesem Gefecht griffen erstmals die europäischen Mächte England, Frankreich und Russland ein und änderten den Verlauf des Konflikts maßgeblich. Auch in den Schulbüchern wird dieser militärisch-politische Wendepunkt aufgegriffen und darüber hinaus an zwei Stellen als „untoward

522 Annegarn, Joseph: Handbuch der Geographie für die Jugend. Mit vielen eingestreuten ausführlichen Nachrichten über die Sitten, Religionen, Lebensweisen fremder Völker und mit anderen nützlichen Notizen. Münster: Theissing 1834, S. 272f.

523 Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 552.

524 Ebd. S. 553.

525 In Ortaylıs Werk interessanterweise aufgeführt als „Überfall bei Navarino (20.10.1827)". Ortaylı, İlber: Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reiches, 2015, S. 68.

event", bei Weber (1847) als „unerwartetes Ereignis"[526], bezeichnet. Carl Ploetz (1819–1881)[527], Professor am Französischen Gymnasium in Berlin und ab 1855 erfolgreicher Autor von Geschichtskompendien, nimmt in seiner Geschichtstabelle (1869) lediglich einen unkommentierten Hinweis vor: „20. Oct. Schlacht bei Naravin. Die türkische Flotte von der englischen, französ. und russ. zerstört (»Untoward event«)."[528] Für die Leserschaft ist die unkommentierte Anmerkung voraussetzungsreich, setzt Fachwissen und gewisse Englischkenntnisse voraus. Bumüller (1862) ordnet den Begriff in eine Erläuterung der Rezeption der Schlacht ein:

> „Darüber erscholl in Europa allgemeiner Jubel, doch gaben einzelne Stimmen zu bedenken, daß diesmal die Christen die Barbaren gewesen seien, indem sie nicht nur die Schlacht durch ihren Uebermuth herbeigeführt, sondern in derselben auch schonungslos vernichtet, selbst die mit Verwundeten angefüllten Wracks nach der Schlacht in den Grund gebohrt hätten."[529]

An dieser Stelle wird die zeitgenössische Rezeption des Ereignisses dargelegt und das Handeln der Christen untypisch verurteilt: „Der englische Minister Wellington sprach seine Mißbilligung des Ereignisses („untoward event") offen aus"[530]. Der Hinweis spielt auf die Äußerung des britischen Politikers Arthur Wellesley, 1. Duke of Wellington (1769–1852), an, der das militärische Vorgehen gegen das Osmanische Reich infrage stellt, da die osmanische Stabilität für ein Gleichgewicht in Europa essentiell sei.[531] Auffällig selten wird die Rezeption von Ereignissen derartig gründlich beleuchtet und auch eine kritische Perspektive wiedergegeben. Im Panorama der Texte über den Unabhängigkeitskrieg ist diese Art der Deskription mit unterschiedlichen Betrachtungswinkeln ein Einzelfall.[532]

---

526 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 776

527 Carl Julius Ploetz (1819–1881) promovierte und war Professor am Französischen Gymnasium in Berlin, veröffentlichte zahlreiche Lehrwerke zur französischen Sprache und ab 1855 mit großem Erfolg Geschichtslehrwerke, die als Faktensammlung angelegt waren. Vgl. Heck, Johannes T. W.: Ploetz, Karl Julius. In: Neue Deutsche Biographie 20. Berlin: Duncker & Humblot 2001, S. 548.

528 Ploetz, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neuen Geschichte, 1869, S. 378.

529 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 423.

530 Ebd. S. 424.

531 „I must state that the Ottoman power has long been ally of this country, that the Ottoman power is an essential part of the balance of power in Europe; that the preservation of the Ottoman power has been for a considerable number of years an object not only to this country, but to the whole of Europe, and that the revolutions which have occurred, the changes of possession which have taken place in that part of the world, render the preservation of the Ottoman power as an independent power, capable of defending itself, an essential object." Alexander, James Edward: Life of Field Marshal, His Grace the Duke of Wellington: Embracing His Civil, Military, and Political Career to the Present Time. 2 Bde. London: Henry Colbourn 1840, S. 432f.

532 Auch bei Bauer (1839) findet die kritische Haltung Platz: „Premierminister Wellington bezeichnet in der Thronrede vom 29. Jan. 1828 den Sieg von Navarin als ‚widerwärtiges Ereigniß', den

Die inneren Veränderungsprozesse im Osmanischen Reich werden selten in die Darstellungen des Unabhängigkeitskrieges einbezogen. Eine der wenigen Reformbestrebungen des Osmanischen Reiches, die in den Lehrbüchern thematisiert wird, ist die Umstrukturierung des Militärs 1826 unter Mahmud II., die Auflösung der Janitscharentruppen. Die Janitscharen stellten seit ihrer Gründung im 14. Jahrhundert das stehende Heer im Osmanischen Reich. Ihre Truppen wurden anfangs in großen Teilen durch Knabenlese, die sogenannte *Devşirme*[533], rekrutiert und entwickelten sich zu einem politischen Machtfaktor, der den Herrscher stabilisieren, aber auch bedrohen konnte.[534] Zu Beginn des 19. Jahrhunderts setzte der Sultan daher Armeereformen an, welche auf eine „Erneuerung von innen" gerichtet waren. Neu ausgebildete Soldaten (*eşkinci*) sollten die Janitscharenregimenter durch das Vermitteln neuer Waffentechniken und -methoden reformieren. Gegen die Durchführung rebellierten die Janitscharen allerdings und lehnten sich militärisch auf, woraufhin es zu einer blutigen Niederschlagung und Zerstörung ihrer Kasernen kam.[535] In Ploetz' geschichtstabellarischem Werk heißt es (nicht ganz korrekt): „1827. Die Janitscharen werden in Constantinopel nach einem Aufstande von Sultan Mahmud II. niedergemetzelt. Die Truppe wird ganz abgeschafft."[536] Eine ausführlichere Darstellung liefert Bauer (1839):

> „denn Mahmud, ein Freund europäischer Sitten und Genüsse, ausserdem dadurch über die Janitscharen ergrimmt, daß er ihnen seinen Günstling Halet Effendi hatte opfern müssen, und daß ihm das gleiche Loos von ihnen bevorzustehen schien, wie seinen beiden Vorgängern Mustafa und Selim, hatte am 29. Mai 1826 eine andre Organisation des Heeres befohlen, am 15. Juni wider das empörte Janitscharencorps die Prophetenfahne aufgepflanzt, nach furchtbarem Kampfe mit Kanonen die Empörer überwältigt, am 17. Juni ihren Namen mit dem Fluch gebrandtmarkt, bis zum September ihrer 15,000 hingerichtet, und eben erst frische Krieger europäisch zu discipliniren sich angeschickt [...]"[537]

Die Motivation für eine Militärreform wird darin gesehen, dass Mahmud II. zum einen von den Janitscharen enttäuscht gewesen sei und zum anderen eine Aufleh-

---

Sultan geradezu als Freund der Engländer"; Bauer, Allgemeine Weltgeschichte, 1839, S. 706.

533 Es handelte sich um Zwangsrekrutierungen von männlichen Jugendlichen aus christlichen Familien, die islamisiert, ausgebildet und anschließend im Janitscharenkorps oder im Verwaltungsapparat eingesetzt wurden.

534 Vgl. Koller, Markus: Der „gerechte Herrscher" als Gewaltakteur. Überlegungen zur Wahrnehmung „staatlichen" Gewalthandelns im osmanischen Südeuropa des 17. Jahrhunderts. In: Gerechtigkeit und gerechte Herrschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert. Beiträge zur historische Gerechtigkeitsforschung. Hrsg. von Stefan Plaggenborg. Berlin: De Gruyter 2019, S. 191–208, hier 194.

535 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 334f.

536 Ploetz, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neuen Geschichte, 1869, S. 378.

537 Bauer, Allgemeine Weltgeschichte, 1839, S. 705.

nung gegen sich befürchtete, wie bei Sultan Mustafa II. (1664–1704) und Sultan Selim III. (1762–1808)[538]. Die Reformbestrebung wird als Hinwendung zum *Europäischen* interpretiert. Die Zerschlagung der traditionellen Einheiten bedeute symbolisch das Ende für das alte Regime und markiere den strukturellen Wandel des Osmanischen Reiches. Auch in der *Weltgeschichte* (1849) des Pädagogen Heinrich Dittmar (1792–1866)[539], der nach dem Studium der Philologie und Philosophie in Würzburg bei Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) eine Erzieherausbildung absolvierte und daraufhin eigene Lehranstalten eröffnete, steht die „Vernichtung der Janitscharen“ dafür, dass der Sultan „sein Heer und Reich auf europäischem Fuß einzurichten anfieng“.[540] Gleichermaßen bezeichneten zeitgenössische osmanische Chronisten den Angriff auf die Kasernen als „wohltätiges Ereignis“. Kreiser sieht darin jedoch erst den Beginn der Militärreformen und nicht ihren Endpunkt.[541]

In vielen Lehrbüchern enden die Abschnitte meist in einer Schlusssequenz mit einer knappen Bewertung der jeweils jüngsten Geschichte des Osmanischen Reiches und einer Prognose der weiteren Entwicklungen. In den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts werden dabei das Niedergangsnarrativ und die orientalische Frage eingeführt, und das Osmanische Reich wird als „kranker Mann am Bosporus“ porträtiert, wenngleich in den frühen Werken diese Narrative meist noch nicht explizit benannt werden. Annegarn deutet bereits 1840 einen möglichen Niedergang an:

> „Wie wenig Europa von den Türken zu fürchten hat, ist in den letzten Jahren offenbar geworden. Der einst so mächtige Sultan mußte Fremde Hülfe gegen einen aufrührerischen Vasallen anflehen. Mehmed Aly von Aegypten ließ durch seinen Sohn Ibrahim Pascha dem Großherrn Syrien entreißen. Dieses reizte den Zorn des Sultans; Sein Heer sollte den übermüthigen Rebellen züchtigen.“[542]

---

538 Die Revolte erwähnt auch Bumüller: „auch das ehemals so gefürchtete Fußvolk der Janitscharen zeigte sich der neuen Taktik und Bewaffnung, die Rußland durch deutsche Offiziere empfangen hatte, immer weniger gewachsen, und der Versuch, das türkische Heer nach christlichem Muster zu organisieren, kostete 1807 dem edlen Sultan Selim III. Thron und Leben“; Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 412.

539 Heinrich Dittmar (1792–1866), Dr. phil, studierte zunächst von 1810 bis 1814 Jura in Erlangen und anschließend Philosophie und Philologie in Würzburg. Danach absolvierte er eine Erzieherausbildung bei Pestalozzi und gründete in Würzburg und Nürnberg eigene Lehranstalten, die sich an Pestalozzi orientierten. Weitverbreitet war auch sein Lehrbuch Die Deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhang (1840), das 1880 in 8. Auflage erschien. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 677f.

540 Dittmar, Die Weltgeschichte, 1849, S. 517.

541 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 334f.

542 Annegarn, Weltgeschichte für die katholische Jugend, 1840, S. 493.

Die Passage nimmt auf eine innere Zerrissenheit des Osmanischen Reiches Bezug, die mit dem Widerstand Muhammad Ali Paschas (1770–1849) verdeutlicht wird. Der osmanische Gouverneur der Provinz Ägypten, der zur Hohen Pforte in einem Abhängigkeitsverhältnis stand, begehrte auf und brachte in den 1830er Jahren mit seinem Heer Syrien und Palästina unter seine Kontrolle.[543] Vor diesem internen Konflikt habe sich Europa nicht weiter „zu fürchten". Ganz im Gegenteil sei Europa für den Erhalt des Osmanischen Reiches verantwortlich:

> „die fünf Hauptmächte Europa's nehmen sich der ohnmächtigen Pforte an, und suchen den alten hartnäckigen Mehmed Aly zu einem billigen Frieden zu bewegen. Der neue Sultan hat seinen Unterthanen eine Verfassung gegeben, wodurch nicht allein die Türken, sondern auch die Christen gegen die Willkühr geschützt, und diese jenen ziemlich gleich gestellt sind."[544]

Gegen solcherart Willkür entwickle sich mit den Tanzimat Reformen (die nicht so bezeichnet werden) das als schwach und handlungsunfähig charakterisierte Osmanische Reich unter Sultan Abdülmecid I. (1823–1861), wenn auch langsam. Ungewiss ist, inwiefern die Reformvorhaben eingelöst werden und tatsächlich eine Veränderung hervorbringen. Bei Welter (1840) heißt es: „Das türkische Reich, früher der Schrecken Europas, lag nunmehr in völliger Entkräftung und bot ein schauerliches Bild hingesunkener Größe dar."[545] Und über die Motive Muhammad Ali Paschas:

> „Er bauet seine Pläne vorzüglich auf die Eifersucht der europäischen Großmächte untereinander. In banger Erwartung ist jetzt die Aufmerksamkeit von ganz Europa nach dem Oriente gerichtet; denn immer dunkler ziehen sich hier die Wolken zusammen und drohen eine furchtbare Entladung."[546]

Mit der Metapher des Unwetters endet der Abschnitt, bevor das nächste Kapitel von Frankreich berichtet. Der Autor geht davon aus, dass Europa sich in der nahen Zukunft unausweichlich mit einer problematischen Situation im Orient konfrontiert sieht. Die Lehrbücher präsentieren die Geschichte in einem Duktus, als würde sie wie ein Drama auf einer Bühne inszeniert.

In den Textpassagen dieser Zeitspanne verdichtet sich die Vorstellung von Europa als einheitlicher Entität. Es bildet einen Akteur, der als Antagonist des Osmanischen Reichs imaginiert wird. Verbunden werden die Beschreibungen mit dem militärisch-politischen Eingreifen der einzelnen europäischen Mächte. Dennoch ist die Darstellung Europas vielschichtig und übersteigt die nüchterne Beschrei-

543 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 321.
544 Annegarn, Weltgeschichte für die katholische Jugend, 1840, S. 493f.
545 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 358.
546 Ebd. S. 360.

bung eines politischen Partizipierenden. Die „Befreiung“ Griechenlands wird in manchen Texten mit einem „Wiedererwachen Europas“[547] verbunden, wobei der Rekurs auf die Antike die Hoffnung einer grundlegenden Veränderung impliziert. Interessant ist, dass in diesen Vorstellungen einerseits die deutsche Perspektive repräsentiert und andererseits eine Einheit Europas unterstellt wird, die realpolitisch keineswegs existierte. Daneben wird beim Sprechen über Europa auf die Aufklärung verwiesen. Eindrücklich zeigt sich dies an der Bewertung Ludwig Flathes (1839), dessen Beschreibungen im Bild des „europäischen Geistes“ kulminieren, mit dem er sein Schulbuch, nicht ohne protokolonialen Unterton, abschließt:

> „Durch europäische Einrichtungen, durch europäische Mittel, durch den Geist Europas, den sie in sich und in die Ihrigen zu pflanzen streben, suchen sie Kraft, suchen sie Wehr gegen den drohenden Untergang. Aber der Geist Europas, der unverträglich mit dem Islam, wird nicht zu ihnen kommen. Sicher ist ihr Untergang, wenn sie auch noch einige Jahrzehnte sich das Dasein fristen sollten. Und über sie hinweg wird Europa einst nach Persien und Sina kommen, wohin auch andere Wege schon bereitet sind. Denn, wie sich auch Europa selbst aus den Wirren, in denen es noch liegt, heraus gestalte, dieses scheinet sicher, daß es sein ungeheures Uebergewicht je länger je mehr gegen die Fremdwelt geltend machen wird.“[548]

Europa wird als Antagonist der „Fremdwelt“ geradezu heraufbeschworen. Die Reformansätze des Osmanischen Reiches mit der Übernahme von europäischen Strukturen und Gesinnungen, die mit dem Islam nicht in Einklang zu bringen seien, werden auf hochmütige Weise als unzureichend und nicht umsetzbar bewertet. Die Aussagen richten sich gegen die gesamte islamische Welt, die es zukünftig zu beherrschen gelte. Wie von Ute Frevert anhand anderer Quellen herausgearbeitet, wird hier das imperialistische Vorgehen im 19. und 20. Jahrhundert als ein gemeinsamer europäischer Auftrag interpretiert.[549] In dem zitierten Passus bei Flathe, der den muslimischen Ländern nachsagt, dass ihre Europäisierung stagniere, wird dies sehr deutlich. Der negativen Wertung der muslimischen Welt schließt er seine Prognose an, in der er offen imperialistische Ambitionen kundtut. Die Expansion Europas werde stattfinden, sobald es seine eigene Ordnung wiederhergestellt habe, und seine Superiorität gegenüber der restlichen, der islamischen Welt werde sich erweisen.

Zwar konstatieren Schröer und Neudecker (1848), wie die übrigen Autoren, ebenfalls eine Ohnmacht des Osmanischen Reiches, und dennoch wird der Zustand aus einer etwas anders akzentuierten Perspektive betrachtet. Denn in Ägypten

---

547 Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 442.

548 Flathe, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte, 1839, S. 418.

549 Vgl. Frevert, Ute: Eurovisionen: Ansichten guter Europäer im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Fischer 2003, S. 93.

habe die „europäische Bildung“ durch die Franzosen sehr wohl bereits Positives bewirkt, weswegen auf eine Veränderungsfähigkeit der Region geschlossen wird.

> „Wie ohnmächtig aber das türkische Reich ist, zeigte in neuester Zeit die Empörung des Viceköniges von Aegypten, Mehmed Ali's, welcher ganz Syrien eroberte und schon Kleinasien bedrohte, ja nur durch die Dazwischenkunft von Oestreich und England wieder auf Aegypten beschränkt werden konnte. Die Fortschritte der europäischen Bildung in Aegypten, woran die Franzosen großen Theil haben, sind außerordentlich, und es steht zu erwarten, daß von hier aus Asien und Afrika Gesittung und Menschenwohlfahrt sich mehr und mehr verbreiten werde.“[550]

Die Passagen verdeutlichen, dass das neue Narrativ der orientalischen Frage in den 1840er Jahren allmählich in die Schulbücher dringt. Die Erzählzusammenhänge stehen im Licht des osmanisch-ägyptischen Konflikts, der an den griechischen Unabhängigkeitskampf anschließt. Dabei wird das Osmanische Reich durchweg als „ohnmächtig“ und schwach skizziert, wohingegen Ägypten stellenweise die Rolle des neuen Antagonisten übernimmt. Europa, das den Blick auf das Osmanische Reich richtet, entwickelt sich in den Darstellungen zum Bewahrer des einstigen Erbfeindes. In diesen Passagen werden Merkmale des eingangs mit Said dargestellten Orientalismusdiskurses deutlich, welcher nicht nur subtil, sondern auch explizit zum Ausdruck kommt. Dass die Äußerungen über den „Orient“ bzw. „den Islam“ und die vermeintlichen ontologischen Differenzen der Selbstvergewisserung der eigenen Position dienen, wird hier sehr deutlich.

Otto I., König des neuen Staates

Wohl aufgrund der Passivität der deutschen Länder in Bezug auf die militärischen Konflikte des Osmanischen Reichs bieten die Texte wenige ausdrückliche Bewertung des deutschen Verhältnisses zu Griechenland und dem Osmanischem Reich. Zumeist tritt die deutsche Perspektive im Verbund mit europäischen Standpunkten auf und hinter diesen zurück. Mit der Einsetzung Ottos von Wittelsbach zum König von Griechenland kam jedoch eine deutsche Figur mit zentraler Position ins Geschehen, sodass sich das Interesse schlagartig steigerte[551].

---

550 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 342.

551 Dies zeigt sich auch in den Printmedien. Während die Berichterstattung der Allgemeinen Zeitung die Zustände und Entwicklung in Griechenland mit großem Interesse verfolgt, finden sich Schmidt zufolge in den frühen 1830er Jahren wenig Informationen über das Verhältnis Griechenlands zur Türkei. Demgegenüber sei die Thronbesteigung Ottos überschwänglich rezipiert worden. Vgl. Schmidt, Die griechische Frage im Spiegel der ‚Allgemeinen Zeitung‘, 1988, S. 124.

Otto I. entstammte dem bayerischen Königshaus, das sich mit dem Philhellenismus verbunden fühlte und diesen politisch propagierte.[552] In diesem Umfeld agierte auch der neuhumanistische Bildungsreformer und Altphilologe Friedrich Thiersch (1784–1860) am Königshof, der Lehrer des Prinzen gewesen war.[553] Die Regierungszeit des bayerischen Prinzen in Griechenland wird von Katharina Weigand zusammenfassend als Versuch des Vaters Ludwig I. bewertet, mittels einer beständigen Nebenlinie in Griechenland den Einfluss des eigenen Königshauses zu erhöhen, eine Absicht, die weitestgehend verfehlt wurde.[554] Bei der Staatsform des griechischen Königreichs handelte es sich um eine aufgeklärte absolutistische Monarchie. Als Staatsdoktrin herrschte die Idee vor, die eigenen Vorstellungen von der klassischen Antike in die Gegenwart zu implementieren. Nach Fuhrmann lag bei der bayerischen Fremdherrschaft eine Fehleinschätzung des politischen Willens der griechischen Bevölkerung vor, an der die eigennützige Bestrebung, eine deutsch-hellenistische Neugestaltung Südosteuropas vorzunehmen, scheiterte.[555] Insgesamt war die Bestimmung des Prinzen zum griechischen König ein breit rezipiertes Ereignis. Sein Wirken ist in den Schulbüchern in die Erzählzusammenhänge des Griechischen Unabhängigkeitskrieges eingeflochten und bildet eine nicht unerhebliche Facette des Selbstbildes im Türkeidiskurs.
Bereits im 1840 erschienenen *Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen* von Theodor Bernhard Welter (1796–1872)[556] werden die Beschreibungen des Konflikts unter der Überschrift „Revolution in Griechenland“ geführt.[557] Welter wirkte von 1823 bis 1872 als Professor am Gymnasium Paulinum in Münster. Bahlmann hält in der *Allgemeinen Deutschen Biographie* fest (1896), dass der „Werth der Arbeit“, also der *Weltgeschichte* Welters, dadurch bestätigt worden sei, dass „der gerade mit der Abfassung einer ähnlich angelegten Weltgeschichte beschäftigte Consistorial- und Schulrath Kohlrausch [...] nach

552 Vgl. Koukouraki, Kyriaki: Interkulturelle Beziehungen am Beispiel von Bayern und Griechen unter Otto I. (1833–1843). Hamburg: Dr. Kovač 2009, S. 84.

553 Vgl. ebd. S. 86.

554 Vgl. Weigand, Katharina: Griechenland. Otto auf dem griechischen Thron: eine Fehlspekulation König Ludwig I.? In: Bayern mitten in Europa. Vom Frühmittelalter bis ins 20. Jahrhundert. Hrsg. von Alois Schmidt, Katharina Weigand. München: C. H. Beck 2005, S. 320–338, hier S. 330f.

555 Vgl. Fuhrmann, Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 17.

556 Theodor Bernhard Welter (1796–1872) absolvierte sein Abitur in Münster und studierte dort. Nach einer angefangenen Dissertation arbeitete Welter zunächst als Lehrer, ab 1831 als Professor und 1858 als erster Oberlehrer und Senior des Lehrerkollegiums. Er verfasste eine Geschichte der Griechen (1839) und eine Geschichte der Römer (1849). Er erhielt die Würde Doctor philosophiae honoris causa bei seinem 50. Dienstjubiläum durch die Universität Münster. Bahlmann, P.: Welter, Theodor Bernhard. In: Allgemeine Deutsche Biographie 41. Leipzig: Duncker & Humblot 1896 S. 697–698.

557 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 348; Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen, 1871, S. 389.

Durchsicht von Welter's Manuscript das seine den Flammen übergab".[558] Tatsächlich hatten das mehrbändige *Lehrbuch der Weltgeschichte* Welters und sein kleineres, von diesem Werk abgeleitetes Lehrbuch große Erfolge und erlebten bis 1913 (38. Aufl.) und 1916 (50. Aufl.) Neuauflagen. Jacobmeyer bezeichnet das Werk Welters folgerichtig als „den ersten Langläufer" der Gattung.[559]
Erst in späteren Auflagen – insbesondere ab den 1860er Jahren – konnte das Versprechen der inhaltlichen Akzentsetzung, das mit dem Untertitel „Otto, König des neuen Staates" vorgenommen wurde, eingelöst werden. 1840 heißt es lediglich, dass der Monarch eingesetzt wurde, „mit großer Thätigkeit" wirkte, in die Verwaltung eingriff und seitdem „für alle einzelnen Zweige, für Schulunterricht, Handel, Gewerbe, Kultur des Bodens [etc.] unendlich viel geschehen"[560] sei, ohne die Behauptungen zu belegen oder näher auszuführen. Am Ende des Gesamtkapitels wird dann der Ausblick geboten:

> „Das griechische Volk, verwildert durch langen Druck und ohne geistige Bildung, bedarf allerdings noch eines strengen Zügels; jedoch Schlummern die Anlagen seiner Vorfahren in ihm; und das von der Natur so reich gesegnete Land wird unter dem Scepter eines kräftigen und weisen Herrschers fröhlich emporblühen."[561]

Der erst wenige Jahre amtierende Otto I. wird hier als Heilsbringer inszeniert, welcher alles in seiner Macht Stehende versuche, um Bildung und Zivilisation von außen in das moderne Griechenland zu bringen. Unerwähnt bleibt, dass Otto zu Beginn der Herrschaft noch minderjährig war und von Beratern begleitet wurde, welche seine Geschäfte führten.[562] Diese vom Vater Ludwig I. ausgewählten Personen waren, wie Weigand ausführt, vorher im Königreich Bayern tätig, dort jedoch teilweise in Ungnade gefallen, sodass der Aufenthalt in Griechenland wie eine Zwangsversetzung wirkte.[563] Das Zerwürfnis findet keine Erwähnung, stattdessen wird mit dem Begriff der Verwilderung das Bild eines im Dornröschenschlaf befindlichen Griechenlands gezeichnet, das mithilfe des deutschen Prinzen wieder in die europäische Kultiviertheit zurückfinden sollte. Der Verweis auf den „langen Druck", dem sie unterlagen, spricht den Griechen einen Teil ihrer Verantwortung für den zeitgenössischen Zustand ab. Implizit wird damit den Türken die Rolle

558 Bahlmann, Welter, Theodor Bernhard, S. 697–698.
559 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 549.
560 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 352.
561 Ebd.
562 Erst mit der Volljährigkeit 1835 übernahm Otto I. die Regierungsverantwortung. Vgl. Dickopf, Karl: Die bayerische Regentschaft in Griechenland 1833–1835. In: Die erträumte Nation. Griechenlands Wiedergeburt im 19. Jahrhundert. Hrsg. von Reinhard Heyenreuter; Jan Murken; Raimund Wünsche. 2. Aufl. München: Biering & Brinckmann 1995, S. 83–96, hier 83f.
563 Bei den Personen handelt es sich namentlich um Joseph Ludwig Graf von Armansperg, Georg Ludwig von Maurer und Karl Wilhelm von Heideck. Vgl. Weigand, Griechenland. Otto auf dem griechischen Thron, 2005, S. 330f.

der Urheber der Unzivilisiertheit zugewiesen. Der Autor attestiert den Griechen, die in einer Verbindungslinie mit der Antike stünden, dass sie mit Unterstützung des deutschen Herrschers ihre Fähigkeiten reaktivieren können, wobei hartes Durchgreifen („strenge Zügel") ein legitimes Mittel sei. Dieser erzählerische Stil ähnelt den frühen Werken des Korpus, die eine positive Entwicklung Griechenlands herbeisehnten.
Eine kompakte Darstellung liefert Annegarn (1840) im Abschnitt über „die neuesten Zeitereignisse". Nachdem erläutert ist, dass Herzog Leopold von Sachsen-Coburg die griechische Krone ablehnte, da der neue Staat „so klein und so arm" war, heißt es:

> „Die inneren Unruhen dauerten fort bis zur Ernennung des Prinzen Otto von Baiern, zum Könige von Griechenland. Dieser ist der zweite Sohn des Königs Ludwig von Baiern, geb. den 1. Juni 1815. Im Frühjahr 1834 kam er mit Geld und Truppen nach Griechenland, und bald war die Ruhe und Ordnung von den weisen Rathgebern, die dem Könige bis zu seiner Großjährigkeit beigegeben waren, wiederhergestellt. Von Nauplia wurde die Residenz nach dem berühmten Athen verlegt, und dieses zur Hauptstadt Griechenlandes erhoben. Am 1. Juni 1835 übernahm der König selbst die Regierung, kam im Sommer 1836 nach Deutschland, und vermählte sich im Nov. mit der Prinzessinn Amalia von Oldenburg, und führte die neue Königinn in Athen ein. Die Blüthe Griechenlands entwickelt sich täglich mehr und mehr, denn durch eine weise Regierung, durch Beförderung des Unterrichts und der Bildung, des Ackerbaues und des Handels sucht König Otto I. die Wunden, welche die Tyrannei der Türken und der lange blutige Kampf für die Freiheit dem Lande geschlagen hat, zu heilen, und seine Unterthanen zu beglücken."[564]

Die Ankunft Ottos I. und seiner Berater, die an dieser Stelle erstmalig erwähnt und gewürdigt werden, markiere einen Wendepunkt in der Geschichte Griechenlands. Auch hier wird eine Entwicklung in Aussicht gestellt, da Griechenland unter dem deutschen Monarchen allmählich wieder aufblühen könne. Nur sein Wirken ermögliche, die Schäden, welche die Türken anrichteten, zu beseitigen. Schröer und Neudecker (1848) schließen ihre Erzählung an:

> „In der Hauptstadt Athen, das verschönert und vergrößert wird, hat er seinen Sitz. Ganz Europa freut sich über die endliche Befreiung dieses alten Volkes und seines Landes, des schönen Griechenlandes, das so lange unter rohen Barbaren in öder Verwüstung lag und vielleicht wieder aufblühen wird."[565]

Frappant ist, dass – ebenso wie bei Welter – die Bevölkerung und das Territorium Griechenlands jeweils separat erwähnt werden. Die philhellenischen Autoren konstruieren das Land als einen von der Welt entrückten Sehnsuchtsort. Ein

564 Annegarn, Weltgeschichte für die katholische Jugend, 1840, S. 494.
565 Schröer, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1848, S. 341.

großes Interesse bestand an den Städten, die in der Antike besondere Bedeutung gehabt hatten. Mit ihnen verband sich das Ziel, sie mit deutscher Hilfe zu alter Stärke und Größe zurückzuführen.[566] Ansonsten fällt der Ausblick an dieser Stelle etwas nüchterner aus – was sich auch am Intensitätspartikel „vielleicht" zeigt –, beschreibt aber weiterhin dieselben Aspekte. Die Passagen stellen die eingeführte Herrschaftsform nicht in Frage, und die Rolle des Monarchen wird eher positiv bewertet, während im übrigen Europa infolge der Französischen Revolution Mitte des 19. Jahrhunderts bereits eine Diskussion über die richtige Form von Herrschaft, konstitutionelle oder absolute Monarchie, Republik, Demokratie, geführt wurde. Dass die Griechen seit dem Beginn der Freiheitskämpfe nach einer Verfassung strebten, bleibt unerwähnt. Weigand führt aus, dass eben die Verfassungsfrage eine konstante Problematik der Regentschaft Ottos I. ausmachte und sie nachhaltig schwächte.[567] In den Schulbüchern werden die Probleme hingegen im Kern in den vorgefundenen, durch die osmanische Despotie und Misswirtschaft verursachten gesellschaftlichen Zustände in Griechenland verortet und nicht im herrschenden deutschen Personal oder der von ihm ausgeübten Herrschaftsform. Mehr Raum nimmt die Darstellung einige Jahre später in Georg Webers (1808–1888)[568] *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung* (1858) ein, der auch schon den späteren Abzug der bayerischen Truppen und Minister aus Griechenland einbeziehen kann.

> „Endlich kamen die Mächte in London überein, aus Morea, Livadien, einem Theil von Thessalien, Euböa und den Cycladen ein constitutionelles Königreich zu bilden, über welches (da mittlerweile Capo d'Istria von den Brüdern Mauromichali ermordet worden) Otto I. aus dem bayerischen Fürstenhaus als König eingesetzt ward. Seitdem strebt Griechenland sich zu der Höhe eines civilisirten Staats zu erheben, dessen Formen es angenommen, ohne sich doch aus dem Zustande der Barbarei und des Räuberlebens ganz herausarbeiten zu können. Aus nationaler Eifersucht vertrieben die Griechen später die deutschen Fremdlinge, die im Gefolge des Hofs eingezogen waren, und warfen somit die Stützen moderner Bildung von sich."[569]

Vorab wird die Gründung Griechenlands als ein Erzeugnis der europäischen Machtpolitik dargestellt. Weber skizziert die Inkompatibilität von nun griechischer Barbarei und Räuberleben mit dem Streben nach einem fortschrittlichen

566 Vgl. Fuhrmann, Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 17.

567 Weigand, Griechenland. Otto auf dem griechischen Thron, 2005, S. 329.

568 Georg Weber (1808–1888) studierte Philologie und Geschichte in Erlangen, promovierte 1832 in Heidelberg und arbeitete dann als (Haus-)Lehrer sowie später als Professor und Direktor der Heidelberger Bürgerschule. Eine ausführliche Beschäftigung mit Weber findet im folgenden Abschnitt VI. 2.6 statt. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 730.

569 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1858, S. 375.

Staat. Attribute, die an anderer Stelle für die Türken Verwendung finden, werden nunmehr auf die Griechen übertragen. Während in vorherigen Textbeispielen noch die Veränderungsfähigkeit angesprochen und die Möglichkeit einer positiven Entwicklung imaginiert wird, attestiert das zitierte Szenario ein vorläufiges Scheitern. Als Grund für den Abzug der bayerischen Truppen wird das Verlangen nach nationaler Autonomie, nationale Eifersucht angeführt. Die Deutschen, Träger der modernen Bildung, seien für die Griechen der zu vertreibende Fremdkörper. Nach Ansicht des Autors verfehlen die Griechen so selbstverschuldet die Möglichkeit, sich politisch und kulturell in Europa einzureihen.
Bumüller (1862) verbindet die ausführlichsten und differenziertesten Beschreibungen der gesellschaftlichen und politischen Situation in Griechenland, deren Verlauf detailliert nachgezeichnet wird, mit dem Wirken Ottos I. Zunächst hielt der Prinz „unter dem Jubelrufe der Griechen seinen feierlichen Einzug". Die Schwierigkeit des Regierungsauftrags wird dann aber darin gesehen, dass das Land „entvölkert" und „verwüstet" sei – nahezu unbewohnbar, da die Türken „alle Oelbäume und damit eine Hauptquelle des Wohlstandes vernichtet" hätten.[570] Außerdem sei „das Volk in Parteien getheilt, an seine bürgerliche Ordnung gewöhnt, voll Eifersucht gegen die Fremden und Lateiner (abendländische Katholiken) – und endlich war der Staat für die selbständige Existenz viel zu klein und zu arm, deswegen eigentlich an die Zukunft d. h. die Vergrößerung auf Kosten der Türkei gewiesen."[571]
Die Argumentation bleibt unverändert. Als Hauptverantwortliche galten die Türken, und erneut war „Eifersucht" das Merkmal der nun als gespalten skizzierten Griechen, das sie zu Aufruhr und Rebellion gegen die deutsche Regentschaft treibe. Trotz allem sei der Monarch im Stande gewesen, mithilfe der bayerischen Truppen das Land auf verschiedenen Ebenen zu stabilisieren und zu entwickeln. So konnten „Räuberbanden an der türkischen Gränze" zerschlagen werden, ein Gemeindewesen „mit freier Municipalverfassung" und ein „ordentliches und regelmäßiges Gericht" eingerichtet sowie „das Münzwesen geordnet" werden.[572] Die Kirche sei durch das Errichten einer eigenen Nationalsynode von Konstantinopel unabhängiger, der öffentliche Unterricht gefördert und das Militär reformiert. Kurzum: Bumüller erläutert umfangreiche Reformen und Verbesserung in etlichen staatlichen und gesellschaftlichen Bereichen. Koukouraki zufolge wurden in der Otto-Ära unter anderem das Justiz-, Bildungs-, Forst- und Gesundheitswesen reformiert, allerdings waren die Reformansätze oft nicht kompatibel mit den vorfindlichen Umständen und dementsprechend nicht immer effizient.[573]

---

570 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 425.
571 Ebd.
572 Ebd.
573 Vgl. Koukouraki, Interkulturelle Beziehungen am Beispiel von Bayern und Griechen unter Otto I., 2009, S. 281–300.

Bumüller bilanziert, dass die Regentschaft „die Ruhe aufrecht" erhielt und dass weder das Abrücken der „verhassten" bayerischen Soldaten und Minister noch die Ministerpräsidentschaft Alexandros Maurokordatos[574] die Situation änderte.[575] Im weiteren Verlauf wird Griechenland als Schauplatz der Machtinteressen Russlands und Englands geschildert. Wenn Griechenland zur Seemacht aufstiege, wäre die Macht Englands im Mittelmeer gefährdet und Russland wolle keinen starken griechischen Staat, da dieser „die Wiederherstellung des byzantinischen Thrones versuchen würde". Der Text geht damit auf den hellenischen „Traum" ein, die Megali Idea. Bis Anfang der 1920er Jahre wurde mit der Bezeichnung Megali Idea (*Μεγάλη Ιδέα*) das politische Programm verbunden, ein griechisches Großreich zu erschaffen, das die historischen Gebiete mit Kleinasien und Konstantinopel als Hauptstadt umfassen würde. Sie taucht auch in den Schulbüchern auf, sodass Pütz (1867) angelehnt an Heinrich Thierschs Werk *Griechische Schicksale* festhält: „Schon seit der Befreiung vom türkischen Joche war es Lieblingswunsch der Hellenen gewesen, das griechische Reich über alle griechisch redenden Stämme auszubreiten."[576] Das Vorhaben stand russischen Interessen entgegen, die selbst eine Eingliederung Konstantinopels in das Russische Reich anstrebten.
Bumüller fährt dann mit der Schilderung der Einrichtung der Verfassung im Jahre 1843 fort, die „natürlich nach englischem Muster zugeschnitten" war, womit vorgegeben war, dass das Staatsoberhaupt der griechisch-orthodoxen Religion angehören müsse. Dies gestalte sich zum Problem für Otto, der nicht konvertierte und Katholik blieb.[577] Abgeschlossen wird der Abschnitt mit weiteren Ausführungen zu den machtpolitischen Interessen der europäischen Mächte und griechischen Zerwürfnisse. Zwar entsprechen die Schilderungen Bumüllers tatsächlichen Ausbreitungsmotiven englischer und russischer Einflusssphären, allerdings bleiben bayerische Machtmotive unerwähnt. Die Erzählung wird insgesamt so weit geführt, wie es zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Lehrbuchs, 1862, möglich war. Der Aufstand des Jahres 1862 und die Absetzung des Königs konnten noch nicht rezipiert werden.
Gegenüber dem früheren Werk Welters, dessen Inhalt bereits besprochen wurde, liegen in späteren Auflagen (1869/71) Akzentverschiebungen und ausgedehntere Erzählungen vor. Die Einleitung gleicht der in vorherigen Ausgaben, indem auch hier Schwierigkeiten der Einsetzung des Monarchen erläutert werden. Der „junge Otto" habe die „theure Heimath" verlassen, „um den gefährlichen Thron des neugeschaffenen Staates zu besteigen", woraufhin er mit „Jubel empfangen" worden

574 Der Phanariote Alexandros Maurokordatos (1791–1865) war mehrfach als Ministerpräsident Griechenlands eingesetzt und auch 1841 Mitglied einer Übergangsregierung.
575 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 427.
576 Pütz, Wilhelm: Die Geschichte der letzten 50 Jahre. Köln: DuMont-Schauberg 1867, S. 491.
577 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 427.

sei.[578] Er „wählte erst Nauplia, dann Athen zu seiner Residenz und gründete hier auch eine Hochschule". Von den unterschiedlichen Reformen bleibt die Gründung der Universität als einzige Neuerung und scheint für die Autoren besonders bedeutsam zu sein.[579] Abermals werden Verwilderung und Bildungslosigkeit angesprochen:

> „Das Volk, verwildert durch langen Druck und ohne geistige Bildung, ward immer zügelloser, und ging in seinen Forderungen immer weiter. Um die Volkswuth zu beschwichtigen, entließ der König schon im Jahre 1837 seine fremden Minister und Soldaten, einige Jahre später alle Fremden ohne Unterschied, selbst die, welche Gut und Blut für Griechenlands Freiheit gewagt hatten."[580]

Aus der Verweigerung des griechischen Volkes, die deutsche Hilfe anzunehmen, werden Wut und Undankbarkeit, welche sich auf die ausländischen Philhellenen richteten. An der Stelle, an der vorher noch ein Emporblühen Griechenlands erhofft wird, wird die Erzählung nun wie folgt weitergeführt: Nach dem Aufstand 1862 verließ Otto, „der edele, um Griechenland so hochverdiente König das undankbare Land und kehrte in die Heimath seiner Jugend zurück, wo er 1867 starb."[581] Ob unter dem neuen König Christian IX. „das neue Königreich festeren Boden gewinnen wird, kann nur die Zukunft lehren."[582] Mit dem Abzug und Tod des bayerischen Königs enden die Darstellungen Griechenlands, die Episode wird mit einer ungewissen Zukunftsaussicht abgeschlossen. Die Ausführungen zeigen eine klare Gegenüberstellung: Während die Griechen als ungebildet und zugleich undankbar beschrieben werden, wird der König als edel charakterisiert, sein Schaffen gewürdigt. Die Griechen werden nicht in dem Maß wie in früheren Texten verklärt, sodass auch die Verbindungslinie zwischen modernen Griechen und Antike nicht weiter hergestellt wird. Das Osmanische Reich rückt innerhalb dieser Erzählungen vollends in den Hintergrund.

Neben den betrachteten Werken existieren Lehrwerke im Korpus, in denen der bayerischen Regentschaft nur ein geringes Maß an Aufmerksamkeit zuteil wird. Darin werden die Begebenheiten auf wesentliche Informationen reduziert, wie im

---

578 Welter, Theodor Bernhard: Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. 26. Aufl. Münster: Coppenrath 1869, S. 418.

579 1837 wurde die Ottonische Universität als erste moderne Universität Griechenlands gegründet. Sie entwickelte sich zu einem Ort der Stärkung des Nationalbewusstseins. Vgl. Charle, Christophe: Ausbreitung der Nationalstaaten und Universitäten in Mittel- und Osteuropa. In: Geschichte der Universität in Europa. Band 3. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945). Hrsg. von Walter Rüegg. München: C. H. Beck 2004, S. 49–51, hier 51.

580 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen, 1869, S. 418.

581 Ebd.

582 Ebd.

tabellenartigen *Leitfaden* Agathon Kebers[583] (1864): „Otto, welcher mit häufigen Unruhen zu kämpfen hat, auch nachdem Griechenland 1844 eine Constitution erhalten, wird 1862 des Thrones entsetzt.“[584] Auch Stacke und Cassians (1869) stellen nur knapp dar, dass der Prinz „unter höchst unglücklichen Verhältnissen die neue Krone übernahm“, eine Fußnote ergänzt dann, dass er bis 1862 regierte, bis ihn „eine Empörung des Thrones beraubet“, ohne auch nur ansatzweise eine Erläuterung zu liefern.[585] Auch Wilhelm Pütz (1855) nennt nur kurz die Wahl des „Prinzen Otto von Baiern zum erblichen Könige von Griechenland“[586]. 1872 resümiert Gymnasialdirektor Heinrich Konrad Stein (1831–1896)[587], der auch historische Schriften über Sparta[588] veröffentlichte, knapp die Einsetzung Ottos und ergänzt (in einem kleineren Schriftgrad), dass es nicht vollbracht wurde, „wie es eine patriotische Partei wünschte, die engen Grenzen des Landes“ zu erweitern, weswegen Otto nach einer „unblutigen Revolution“ das Land verlassen musste.[589] Diese Nennungen kontextualisieren die vorherigen Zitate und zeigen, dass, auch wenn die Zusammenhänge nicht immer explizit gemacht werden, der Monarch eher als Leidtragender stilisiert wird. Die Lehrwerke, welche den Ausgang der Entwicklungen nun bereits kennen, verzichten auf eine eingehendere Erzählung, die nicht länger als relevant erachtet oder womöglich als enttäuschende Episode dem Vergessen anheimgegeben wird.

Alles in allem nehmen die Darstellungen über Otto I. und die bayerische Regentschaft in Griechenland im Rahmen des Griechischen Unabhängigkeitskrieges – und somit im Türkeidiskurs der Geschichtsschulbücher – keine dominante, aber eine auffällige Position ein. Abhängig vom Veröffentlichungszeitpunkt des jeweiligen Lehrwerkes werden bestimmte Informationen bereitgestellt, und trotz Heterogenität in Umfang und Gestalt der Texte können Deutungstendenzen of-

583 Agathon Keber (1812–?) war evangelischer Konfession, studierte in Königsberg und promovierte 1834. Ab 1840 war er Lehrer an einer höheren Bürgerschule. Er publizierte außerdem ein deutsch-französisches und französisch-deutsches Wörterbuch. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 754.

584 Keber, Agathon: Leitfaden beim Geschichtsunterrichte. Für die oberen Klassen der Realschulen und höheren Bürgerschulen. 4. Aufl. Aschersleben: Carsted 1864, S. 208

585 Stacke Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht, 1868, S. 267.

586 Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte, 1855, S. 121.

587 Heinrich Konrad Stein (1831–1896) war katholisch, promovierte (Dr. phil.) im Jahr 1855 und arbeite als Professor am Gymnasium und Direktor des kgl. Gymnasiums in Glatz. Eines seiner Lehrwerke wurde bis 1945 in zahlreichen Bearbeitungen verwendet. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 902; Vgl. Kössler, Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts, 2008, S. 41.

588 Darunter beispielsweise: Stein, Heinrich Konrad: Das Kriegswesen der Spartaner. Nach den Quellen dargestellt. Konitz 1863; Stein, Heinrich Konrad: Die Entwicklung des spartanischen Ephorats bis auf Cheilon. Eine geschichtliche Untersuchung. Konitz 1870.

589 Stein, Heinrich Konrad: Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschule. Die neuere Zeit. Paderborn: Schöningh 1872, S. 274.

fengelegt werden. In den frühen Lehrwerken wird eine Sichtweise verfolgt, in der sich mit den Griechen solidarisiert und die Schuld für die miserablen Zustände des Staates bei den Türken gesehen wird. Die Griechen werden aus philhellenischer Position heraus zunächst als direkte Nachfahren der antiken Griechen wahrgenommen, deren Veranlagungen sie angeblich aufweisen. Ein anfangs oft wiederkehrendes Element der Narrationen ist die „Verwilderung" der Griechen, deren Bildung Otto und die deutschen „Fremdlinge" wiederherzustellen streben. Dabei wird ein positives Bild der Zukunft gezeichnet, in dem die modernen Griechen zu alter Stärke unter dem neuen bayerischen König finden. Spätere Lehrwerke verlagern den Akzent, manche Texte geben mit zunehmender zeitlicher Differenz zu den Geschehnissen kaum noch detaillierte Informationen zu den Geschehnissen wieder. Durch die aufkommenden Konflikte in Griechenland liegt der Fokus der Darstellung dann auf den rebellierenden Griechen, welche mit der Herrschaft des Königs unzufrieden sind. Im Zuge dessen brechen die Texte mit dem vorherigen Erzählmuster, die Griechen werden negativer gezeichnet, und dennoch bleiben sie im positiven Kontrast zu den Türken, welche nurmehr in einer Randposition auftreten. Vorherige Komponenten der Entwicklungsfähigkeit der Griechen werden ausgespart, stattdessen wird das Spannungsverhältnis zwischen Staat und Volk und den Vorstellungen von Nation und Nationalstaat angesiedelt. Dass Otto I. nach Griechenland ging und den Versuch unternahm, Griechenland zu regieren und zu entwickeln, bleibt die wichtigste Information. Weder wird Kritik am bayerischen König und seiner Gefolgschaft noch am Herrschaftssystem geübt, noch kommen interne Widersprüchlichkeiten der bayerischen Regentschaft zum Ausdruck. Auch das Panorama der Darstellungen des griechischen Königs Otto I. bietet Aufschlüsse über die deutsche Selbstwahrnehmung. Deren höchstes Merkmal ist Bildung. Das Wirken des Königs repräsentiert das *Eigene*, das edel, zivilisiert, gebildet und uneigennützig erscheint.

Akzentverschiebung in den späteren Lehrbüchern

Ein abschließender Blick ist auf die späteren Lehrwerke ab der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges zu richten, welcher offenlegt, dass das Interesse am Unabhängigkeitskrieg und am „neuen" Griechenland langsam abnahm. Es ist ein Bedeutungsverlust festzustellen, der nicht monokausal auf eine bestimmte Ursache zurückzuführen ist. Nichtsdestoweniger finden sich Nennungen und knappe Schilderungen des Geschehens, welche stilistisch und inhaltlich weiterhin differieren. Ein wesentliches Merkmal ist die Tatsache, dass der Griechische Unabhängigkeitskrieg endgültig zu einem historischen Ereignis wurde, welches nun aus einer größeren zeitlichen Distanz heraus beschrieben werden konnte.

Bei Jacob Carl Andrä (1823–1890)[590] (1910) werden die Ereignisse unter der Überschrift „Der Freiheitskampf der Griechen" geführt und ausführlich in einem europäischen Kosmos zwischen anderen Revolten der Zeit verortet: „Mit ungleich größerer Empathie als auf die Parteikämpfe in Spanien und Portugal blickten in dem dritten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts die Augen des gebildeten Europas auf die Kämpfe"[591]. Die Rezeption der Ereignisse in Griechenland wird rückblickend als historisch markiert und zudem einem gebildeten Milieu zugeordnet. Im Werk *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten* (1914) des Historikers und Professors an der Universität München, Paul Joachimsen (1867–1930)[592], sind die Ereignisse in das übergeordnete Thema der österreichischen Restaurationspolitik unter dem Habsburger Staatskanzler Metternich (1773–1859)[593] eingeflochten.[594] Die Politik sei vom „Griechischen Freiheitskampf (1821–29)" ebenso „durchbohrt" wie beispielsweise vom „Abfall der südamerikanischen Kolonien von Spanien und Portugal (1810–24)".[595] Als Erklärung folgt:

590 Jacob Carl Andrä (1823–1890) war ein evangelischer Lehrer in Königswinter, ab 1853 Religionslehrer und 1855 Rektor der Höheren Bürgerschule in Kreuznach. Sein Lehrbuch Grundriß der Weltgeschichte für höhere Bürgerschulen und mittlere Gymnasialklassen. Kreuznach: Voigtländer 1858 wurde nach 19 Auflagen in zwei Bänden neu aufgelegt. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 828f.

591 Andrä, Jakob Carl; Seehaußen, Richard: Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. Vierter Teil: Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. 10. Aufl. Leipzig: R. Voigtländer 1910, S. 117.

592 Paul Joachimsen (1867–1930) war promovierter Historiker, der als Gymnasiallehrer von 1903 bis 1925 in München arbeitete, 1908 habilitierte und als Professor an der Universität München wirkte. Von 1921 bis 1930 war er im Verband deutscher Geschichtslehrer als Beisitzer vertreten. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1370. – Als Jude konvertierte er zum Protestantismus und änderte seinen Namen von Joachimsohn zu Joachimsen. Ab 1916 hatte er als Honorarprofessor einen Lehrauftrag für Geschichtsdidaktik. Vgl. Schottenloher, Otto: Joachimsen (Joachimsohn), Paul. In: Neue Deutsche Biographie 10. Duncker & Humblot 1974, S. 441f.

593 Als Fragestellungen sind unter anderem angeführt: „a) Was verstehen wir unter der Restaurationspolitik Metternichs? b) Welche Ziele setzte sie sich in Europa im allgemeinen, in Deutschland und Italien im besonderen?" Anschließend werden die Antworten bereitgestellt: „a) Unter der Restaurationspolitik des österreichischen Staatskanzlers Metternich (1809–48) verstehen wir die Bestrebungen zur Neubefestigung und Verteidigung der Legitimität (s. o. Frage 273 a) gegen die Revolution. b) Ihr Ziel war also im allgemeinen die Bekämpfung der Freiheitsbestrebungen der Völker durch die vereinigten konservativen Mächte (Rußland, Österreich, Preußen, Frankreich), in Deutschland und Italien insbesondere die Bekämpfung des Einheitsgedankens." Joachimsen, Paul: Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten. zunächst zum Gebrauch der Schüler auf der Oberstufe höherer bayerischer Lehranstalten. München: Hugendubel 1914, S. 147.

594 Auch in anderen Werken wird die politische Bedeutung Metternichs hervorgehoben: „[...] während Metternich den Aufstand der Griechen als ebenso verdammenswert wie jede andere Revolution betrachtete"; Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1901, S. 126.

595 Joachimsen, Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten, 1914, S. 148.

> „Hier vereinigten sich mit den Sympathien der Gebildeten Europas für die nationale Idee (Philhellenismus, König Ludwig I., Wilhelm Müller, Lord Byron) die Großmächte England, Frankreich, Rußland 1827 (tatsächliche Sprengung der Heiligen Allianz) zur Befreiung eines Volkes.“[596]

Auffällig ist die indefinite Beschreibung „ein Volk“, die eine Distanz erzeugt und in früheren Werken nicht zu finden ist. Darüber hinaus ist die Gesamtdarstellung kurz gehalten, der Philhellenismus und seine wesentlichen Vertreter werden nur stichpunktartig angeführt. Der inzwischen vorliegende Abstand zur philhellenischen Bewegung des frühen 19. Jahrhunderts wird in anderen Werken noch deutlicher: „Das von der Griechenschwärmerei ergriffene Westeuropa“. Eine Fußnote liefert die Ergänzung: „Wilhelm Müllers ‚Griechenlieder‘ sind der bekannteste Widerhall dieser philhellenischen Stimmung in Deutschland.“[597] Weiterhin werden Wilhelm Müller und Lord Byron als namhafte Beispiele für eine retrospektive Erklärung des Philhellenismus herangezogen.[598]
In geschichtstabellarischen Werken wie dem *Verzeichnis der wichtigsten Geschichtszahlen* aus dem Jahr 1906 taucht immerhin noch die Nennung „1821-1829 Die Freiheitskämpfe der Griechen“ auf, weitere Informationen werden nicht gegeben.[599] Auch Conrad Rethwisch[600] und Emil Schmiele[601] (1906) führen den „Freiheitskrieg der Griechen“ an, wobei sie die „Eroberung Missolunghis“ sowie die Schlacht bei Navarino hinzufügen. Beide Schlachten werden allerdings nur kurz beschrieben, ohne Mitgefühl mit den Griechen oder Feindseligkeit gegenüber den Türken erzeugen zu wollen.[602] Die sachliche Schilderung ist ein Gattungsmerkmal der tabellarischen Werke, welche nur eine schlichte Auflistung von Informationen bereitstellen.

596 Ebd.

597 Koch; Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1910, S. 72.

598 So auch bei Brockmann und Kösters: „Die Griechenlieder des Dichters Wilhelm Müller erklangen in ganz Deutschland; Englands großer Dichter Lord Byron eilte zu den griechischen Fahnen, um nicht mehr zurückzukehren.“ Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. 60.

599 Verzeichnis der wichtigsten Geschichtszahlen. 8. Aufl. Braunschweig: Meyer 1906, S. 30.

600 Conrad Rethwisch (1845–1921) promovierte 1868 in Göttingen, war ab 1894 Direktor des Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt an der Oder. Später wirkte er als Professor und Direktor des kgl. Kaiserin-August-Gymnasiums in Charlottenburg und als Geh. Regierungsrat, Historiker und pädagogischer Schriftsteller. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1044.

601 Emil Adolf Georg Schmiele (1851–1916) war evangelischer Konfession, promovierte 1872 in Göttingen, arbeitete als Lehrer, Oberlehrer und ab 1893 als Professor. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1044.

602 Vgl. Rethwisch, Conrad; Schmiele, Emil: Geschichtstafeln für höhere Schulen. Das christliche Weltalter. 8. Aufl. Berlin: Weidmann 1906, S. 115. – Eine etwas ausführlichere Schilderung lag noch in der ersten Auflage des Werkes vor: vgl. Rethwisch, Conrad; Schmiele, Emil: Geschichtstafeln für höhere Schulen. Das christliche Weltalter. Berlin: Gaertner 1883, S. 99.

An einzelnen Stellen ändert sich die Wertung der Ereignisse, wenn das zaghafte Verhalten der europäischen Mächte wie bei Koch (1910) umschrieben wird: „Die Großmächte zögerten lange zugunsten einer ‚Revolution' einzuschreiten"[603]. Allein dass Anführungszeichen für das Wort Revolution verwendet werden, weist auf die Bewusstheit des Autors in der Frage der Begriffswahl und wiederum auch auf eine gewisse Distanziertheit gegenüber dem Geschehen hin. Das Panorama der Texte zeigt hingegen weiter eine Vielfalt in der Wahl der Titulierungen, sodass sowohl Befreiungskrieg[604] als auch Freiheitskampf[605] als auch Aufstand[606] zu finden sind.
Im *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten* (1901) des Pädagogen und Gymnasialdirektors Friedrich Neubauer (1861–1953)[607], nach Jacobmeyer einer „der bedeutendsten, zugleich fruchtbarsten Lehrbuchautoren vom Anfang des 20. Jahrhunderts"[608], wird die Qualität der griechischen Befreiungsbestrebungen von Beginn an hinterfragt, aber auch die militärische Schwäche des Osmanischen Reiches kenntlich gemacht:

> „Als die Türken trotz der schlechten Organisation der Griechen und der unter ihnen herrschenden Parteikämpfe den Aufstand nicht zu bewältigen vermochten, rief Sultan Mahmud die Hilfe seines mächtigen Vasallen, des Paschas Mehmed Ali von Ägypten an".[609]

---

603 Koch; Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1910, S. 72.

604 „Der griechische Befreiungskrieg 1821–1829" und später: Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. 60.

605 „Der Freiheitskampf der Griechen." Andrä; Seehaußen, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen, 1910, S. 117.

606 „Die Türken vermochten des Aufstandes erst Herr zu werden, als der Pascha Von Ägypten ihnen seinen Sohn Ibrahim ihm mit seiner Flotte und einem Heere zu Hilfe sandte." Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. 60.

607 Friedrich Neubauer (1861–1953) studierte Geschichte, Geographie, Diplomatik, Philologie und Pädagogik in Halle und promovierte 1882. Anschließend arbeitete ebenfalls in Halle als Lehrer. Das Jahr 1885/86 verbrachte er in Italien, und 1903 wurde er Direktor des Gymnasiums in Landsberg. Von 1913 bis 1923 war er Vorsitzender und 1924 bis 1934 Ehrenvorsitzender des Verbands deutscher Geschichtslehrer. Außerdem wirkte er als Mitglied der Reichsschulkonferenz von 1925, bevor er 1926 in den Ruhestand ging. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1211. Neben zahlreichen Veröffentlichungen von Lehrwerken zur Geschichte, aber auch Staats- und Wirtschaftslehre, veröffentlichte Neubauer auch Artikel in Handbüchern. Vgl. beispielsweise Neubauer, Friedrich: Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Französischer Unterricht – Handelshochschulen. Bd. 3. 2. Aufl. Hrsg. von Wilhelm Rein. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne 1905, S. 482–523. Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1901, S. 126.

608 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1211.

609 Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1901, S. 126.

Schlagwortartig finden dann der Philhellenismus mit Wilhelm Müller und Ludwig I. Platz im Text: „Allenthalben in Europa erweckte er eine starke, philhellenistische Begeisterung. Wilhelm Müller dichtete seine Griechenlieder; Ludwig I. von Bayern förderte die philhellenistische Bestrebungen".[610] Der Philhellenismus wird aus einer Außenperspektive geschildert, Neubauer bekundet keinerlei Zuneigung und Empathie zu den einstigen Freiheitsbestrebungen der Griechen. Die Passage schließt lapidar: „Unter preußischer Vermittlung wurde der Friede von Adrianopel geschlossen, in welchem der Sultan die Unabhängigkeit der Griechen anerkannte."[611]

In Gottfried Kochs[612] *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten* (1911) wird die preußische Federführung bei den Friedensverhandlungen erwähnt: „Im Friede von Adrianopel, der durch Preußens Vermittlung zustande kam, und auf der Londoner Konferenz mußte die Türkei Griechenland die Unabhängigkeit zugestehen."[613] Solche Äußerungen tauchen bereits in früheren Werken, knapp nach der Reichsgründung, auf.[614] Obgleich Preußen während des Unabhängigkeitskrieges politische Neutralität wahrte, wird mit diesen Äußerungen die politische Handlungsfähigkeit und Macht Preußens unterstrichen. Tatsächlich hielt sich der preußische Militär Karl von Müffling (1775–1851) in Konstantinopel auf und war an der Vermittlung zwischen beiden Parteien beteiligt, was auch der österreichisch-ungarische Historiker Eduard Wertheimer bestätigt.[615]

610 Ebd.

611 Ebd. S. 127.

612 Gottfried Clemens Koch (1873–?) studierte Geschichte und Philologie in Greifswald und promovierte im Jahr 1883. Anschließend war er Lehrer am Sophien-Gymnasium in Berlin. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1333.

613 Koch, Gottfried: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Von 1648 bis zur Gegenwart. Teil 5. Leipzig: Quelle & Meyer 1911, S. 164.

614 „so bequemte sich endlich die Türkei unter preussischer Vermittlung zu einem Waffenstillstand, dem bald der Friede zu Adrianopel folgte, 14. Sept. 1829." Stein, Handbuch der Geschichte, 1872, S. 273.

615 „Friedrich Wilhelm III. sandte den Chef des preußischen Generalstabes, Friedrich Carl Ferdinand Freiherrn von Müffling, nach Konstantinopel, wo er am 4. August 1829 eintraf, kurz nachdem der russische Oberfeldherr Diebitsch seinen Siegeslauf über den Balkan angetreten hatte. Müfflings geschicktem Vorgehen gelang es, den bisher durch falsche Nachrichten getäuschten Sultan über seine bedrängte Lage aufzuklären. Nach dieser Erkenntnis weigerte er sich auch nicht länger Müffling damit zu betrauen, daß er bei dem bereits vor den Toren von Adrianopel weilenden Diebitsch den Friedensschluß befürworte. Da auch der russische Feldherr der Waffenruhe bedurfte, war der Weg geebnet, auf dem man am 14. September 1829 zur Unterzeichnung des Friedens von Adrianopel schreiten konnte." Wertheimer, Eduard von: Friedenskongresse und Friedensschlüsse im 19. und 20. Jahrhundert. Nachdruck des Originals von 1917. Paderborn: Salzwasser-Verlag 2012, S. 72f.

Darüber hinaus wird bei Koch (1911) eine Bewertung der Völker auf dem Balkan nach einem den Zeitgenossen selbstverständlichen Maßstab von „Kultur“[616] vorgenommen; sie erscheint dabei als ein Abglanz der einstigen philhellenischen Begeisterung: „Besonders drückend empfanden die Griechen als das kulturell leistungsfähigste Volk auf der Halbinsel die türkische Herrschaft.“[617] Vorher beschreibt Koch bereits die Auflehnung der Serben im Jahr 1817: „Zuerst empörten sich die Serben, deren Sprache zu Anfang des Jahrhunderts literaturfähig geworden war.“[618] Somit wird aus der Perspektive westeuropäischer Superiorität eine kulturelle Einordnung erzeugt, in der die Griechen, zwar nicht ausdrücklich mit der Antike in Verbindung gebracht, aber wohl noch von daher den höchsten kulturellen Rang unter den übrigen Völkern in der Region besitzen.
Neben diesen Textbeispielen liegen weitere Beschreibungen vor, welche vom sprachlichen Stil und Inhalt an frühere Passagen erinnern, darunter der *Leitfaden der Geschichte* (1914) von Emil Brockmann (1856–1933)[619] und Josef Kösters[620]:

> „Der griechische Befreiungskrieg 1821-1829. Im Jahre 1821 erhoben sich die Griechen, um ihr Land von dem drückenden Türkenjoch zu befreien. Die Griechen fanden Teilnahme und Unterstützung in ganz Europa; zahlreiche Freiwillige vereinigten sich mit den griechischen Freiheitskämpfern. Die Griechenlieder des Dichters Wilhelm Müller erklangen in ganz Deutschland; Englands großer Dichter Lord Byron eilte zu den griechischen Fahnen, um nicht mehr zurückzukehren.
> Die Türken vermochten des Aufstandes erst Herr zu werden, als nach einigen Jahren der Pascha von Ägypten ihnen seinen Sohn, Ibrahim mit einer Flotte und einem Heere zu Hilfe sandte. Die tapfer verteidigte Festung Missolunghi wurde 1826 mit Sturm genommen. Tausende von abgeschnittenen Ohren schickte Ibrahim nach Konstantinopel, Tausende von Frauen und Kindern wurden als Sklaven verkauft.“[621]

616 Bereits im Vorwort wird auf die Wichtigkeit einer kulturellen Betrachtung verwiesen: „Wie in den bereits erschienenen Bänden ist auf die kulturgeschichtliche Entwicklung, die zum Verständnis der Kultur der Gegenwart unerläßlich ist, besonders Gewicht gelegt. Die Geschichte der materiellen (Wirtschaft, Handel, Verkehr, Technik) und der geistigen Kultur (Religion, Wissenschaft, Literatur, Kunst) ist ausführlich behandelt.“ Dennoch wird verdeutlicht, dass das Hauptaugenmerk des Lehrers auf „der politischen Geschichte“ liegt; die „kulturhistorischen Abschnitte“ seien zu behandeln, „wie er Lust und Zeit hat“. Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. III.

617 Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. 163f.

618 Ebd. S. 163.

619 Emil Brockmann (1856–1933) war katholischer Konfession, Lehrer in Münster und Kreisschulinspektor in Ahaus, Leiter des staatlichen Fortbildungskurses für Lehrer an ländlichen Fortbildungsschulen. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1182.

620 Josef Kösters (1882–?), kath., promovierte 1905 in Freiburg und arbeitete anschließend als Lehrer am Realgymnasium, dann als Oberlehrer und ab 1914 als Direktor einer höheren Mädchenschule. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1321.

621 Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. 60.

Auch von den Autoren wird noch das „Türkenjoch" genannt, hat aber an Quantität der Nennungen eingebüßt. Beispiele für Grausamkeiten werden überdies auf Ibrahim Pascha und das ägyptische Heer übertragen, den Gegner des Osmanischen Reiches. Die Türken hören in diesem und weiteren Texten auf, die blutrünstigen Antagonisten zu sein, und werden stattdessen sachlicher beschrieben. Zwar tauchen in den herkömmlichen Leitfäden keine kartographischen Darstellungen zum Unabhängigkeitskrieg auf, jedoch fanden im Geschichtsunterricht auch Geschichtsatlanten Verwendung, in denen der Konflikt zum Teil ebenfalls aufgeführt wird. Ein erfolgreicher Atlas war der von Eduard Rothert (1839–1916). Rothert studierte von 1858 bis 1862 Geschichte und Philologie an der Universität Göttingen, promovierte im Jahr 1866 und arbeitete anschließend als Lehrer am Städtischen Realgymnasium und Gymnasium in Düsseldorf.[622] Sein Werk *Karten und Skizzen aus der außerdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte* aus dem Jahr 1895 beschäftigt sich mit den Geschehnissen in Südosteuropa.

622 Vgl. Lehn, Deutschlandbilder, 2008, S. 63.

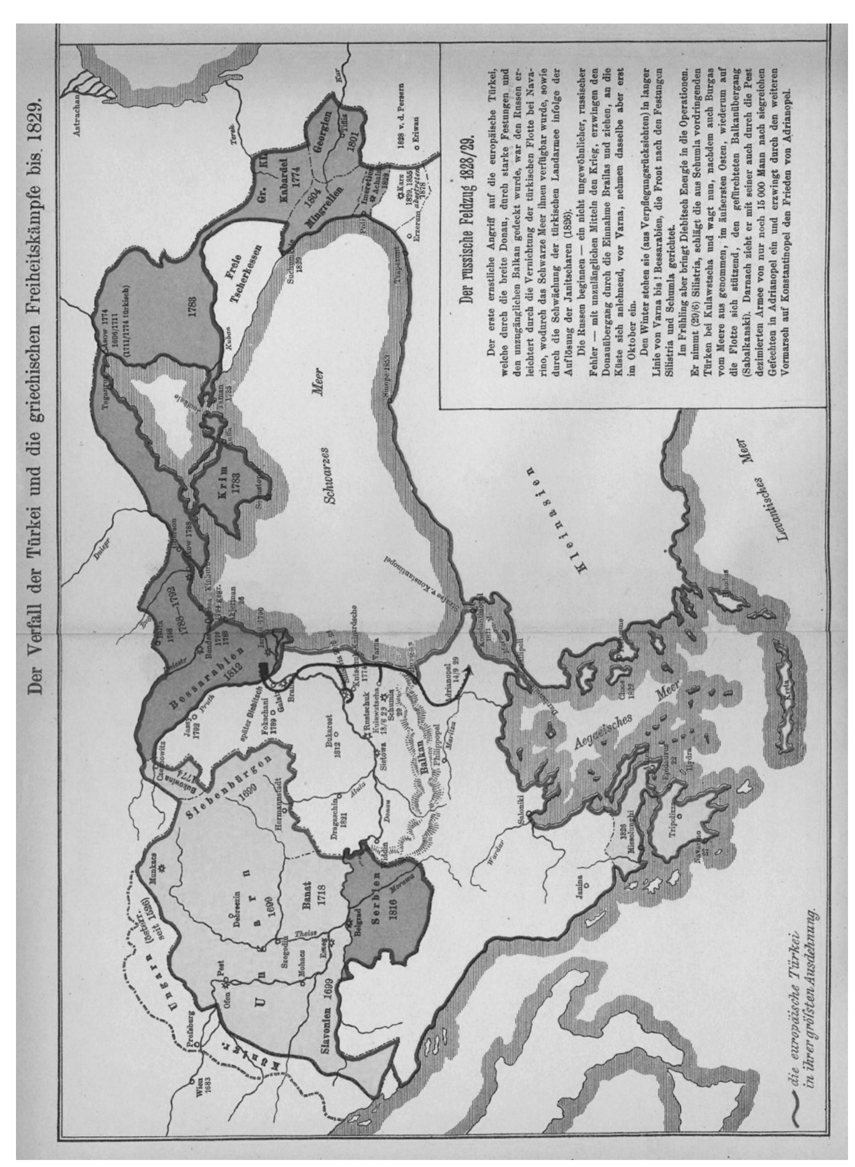


Abb. 2: Der Verfall der Türkei und die griechischen Freiheitskämpfe bis 1829. In: Rothert, Karten und Skizzen aus der außerdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte, 1895, Nr. 8.[623]

623 Eine neuere Ausgabe erschien 1907, in welcher die Karte und der zugehörige Text geringfügig verändert wurden. Rothert, Eduard: Karten und Skizzen aus der allgemeinen Geschichte der letzten 100 Jahre. Neueste Zeit. Düsseldorf: Bargel 1907, Nr. 12.

Der hier abgebildete Ausschnitt einer der seltenen Karten fasst verschiedene militärische Schlachten auf den Gebieten des Balkans und um das Schwarze Meer vom 16. Jahrhundert bis 1829 zusammen. Trotz der Überschrift „Der Verfall der Türkei und die griechischen Freiheitskämpfe bis 1829“ zeigt der Blick auf die Karte schlicht die neuen Grenzen Griechenlands auf, präsentiert große Teile des Balkans und bietet vielmehr Informationen über den erstgenannten „Verfall“ des Osmanischen Reiches. Diese Seite aus einem Geschichtsatlas zeigt exemplarisch das Interesse der Gattung auf, in einer thematischen Anordnung historische Informationen kartographisch zu erfassen und in Übereinstimmung mit (militärischen) Bewegungen nachzuzeichnen. Die Karte leistet eine geographische Verortung, wobei die Beschriftungen nicht selbsterklärend sind und jeweils kontextualisierenden Wissens bedürfen. Städte sind mit Jahreszahlen versehen („1826 Missolunghi“, „Navarino 27“) und mit historischen Ereignissen, in der Regel Schlachten verbunden.[624] Ergänzend folgt auf der rechten Seite eine weitere (hier nicht abgebildete) ausführliche Erläuterung der historischen Entwicklungen des Osmanischen Reiches – das stets als Türkei bezeichnet wird – seit der Belagerung Wiens (1683). Nach der Beschreibung der allmählichen Gebietsverluste auf dem Balkan wird auf einen inneren Niedergang verwiesen:

> „Diesen äußeren Verlusten der Türken entspricht der innere Verfall. Paschawirtschaft (Ägypten und Albanien) und Janitscharenherrschaft (ähnlich dem Prätorianertum). Gleichzeitig wirken in der Türkei auf die zum Abfall drängende Stimmung der sehr zahlreichen Christen die Freiheitskämpfe im westlichen Europa.“[625]

Die Darstellungen der Entwicklungen im Osmanischen Reich werden auf die machtpolitischen Auseinandersetzungen und Konflikte mit den christlichen Minderheiten beschränkt. Um den Lesern die Janitscharen zu erklären, werden diese mit der antiken römischen Gardetruppe verglichen. Ein Blick auf das Vorwort des Geschichtsatlas offenbart, dass das Interesse am Osmanischen Reich aufgrund eines Zusammenrückens der Länder – der damaligen Globalisierung – zugenommen hat:

> „Vielfach geäußerten Wünschen nachzukommen, hat der Unterzeichnete auch noch die Neuere und Neueste Geschichte der außerdeutschen Staaten in einzelnen Karten und Skizzen zur Darstellung gebracht. Die Berechtigung dieser Wünsche ist ja unbestreitbar. Wenn es noch nicht so gar lange her ist, daß man in Deutschland gelassen zuschauen durfte, wie hinten da in der Türkei die Völker aufeinander schlugen, so hat die Gegenwart mit ihrem ungeheuren Verkehr alle Länder in so enge Verbindungen gebracht, daß selbst ein Friedensschluss von Japan und China für Deutschland ein un-

624 Rothert, Eduard: Karten und Skizzen aus der außerdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte. Düsseldorf: Bargel 1895, Nr. 8.
625 Ebd.

> mittelbares Interesse hat. Je näher der Gegenwart, um so wichtiger sind für uns alle großen Ereignisse."[626]

Die Interessenlagen seien dadurch verschoben und insbesondere das Osmanische Reich habe für das Deutsche Reich deutlich an Relevanz gewonnen, sodass es nicht weiterhin als fremder und ferner Ort wirke – so wie es lange Zeit der Fall war und Rothert mit der Anlehnung an die bekannten Worte aus Goethes Faust I. zum Ausdruck bringt.[627]; insgesamt sei nun eine Beschäftigung mit der Neuesten Geschichte aufgrund des gestiegenen globalen Austauschs von wachsender Bedeutung. Ein Höhepunkt findet sich am Ende des Vorworts:

> „Und nun noch eine Schlußbemerkung. Ein amerikanischer Schriftsteller meinte jüngst, die Deutschen wären viel gelehrter als die Engländer und könnten viel bessere Reden halten, aber die Engländer gewännen in derselben Zeit, in der die Deutschen redeten, in Afrika eine Provinz nach der andern. – Etwas praktischer sind wir geworden. Es bleibt aber dringend zu wünschen, daß wir in einer Zeit, in der unsere Nachbaren die Welt unter sich teilen, noch etwas mehr auf diese Vorgänge achten und die ununterbrochenen großartigen Veränderungen ringsherum wenigstens bemerken.
> Möchten die Karten auch das Interesse für diese Ereignisse fördern; die Vorgänge um uns herum sind wichtig und anziehend genug."[628]

Die Schlusspassage stellt das deutsche Selbstverständnis heraus und ist als Appell zu lesen, endlich auch einen „Platz an der Sonne", wie Bernhard von Bülow (1849–1929) es zwei Jahre später ausdrückte, einzufordern. Hier wird der weitverbreitete Wunsch nach einer stärkeren deutschen Außenpolitik und einer imperialistischen Ausdehnung expliziert. Die deutsche Kolonialpolitik habe einen Nachholbedarf, um im internationalen Vergleich nicht den Anschluss zu verlieren.[629]
In der gleichen Zeitspanne findet sich in manchen Werken eine deutliche Abkehr vom Philhellenismus und der Begeisterung für den „neuen" griechischen Staat.

---

626 Ebd. Vorwort.

627 Im Osterspaziergang in Goethes Faust I. heißt es: „Nichts Bessers weiß ich mir an Sonn- und Feiertagen, Als ein Gespräch von Krieg und Kriegsgeschrei, wenn hinten, weit in der Türkei, die Völker aufeinander schlagen." Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie Erster Teil. Reclam: Stuttgart 2009, S. 26.

628 Rothert, Karten und Skizzen aus der außerdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte, 1895, Vorwort.

629 Susanne Zantop arbeitet die vorkolonialen Kolonialphantasien heraus und stellt fest, dass koloniale Begehren bereits bis zu einhundert Jahre vor Reichsgründung festzustellen sind. Vgl. Zantop, Susanne: Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870). Berlin: Erich Schmidt 1999. – Hinsichtlich des Begriffs Kolonialphantasien, vgl. Holdenried, Michaela: Kolonialphantasien. In: Göttsche et al., Handbuch Postkolonialismus und Literatur, 2017, S. 172–174.

Der völkische und antisemitische Autor Heinrich Wolf (1858–1942)[630] räumt am Ende seines Werkes *Angewandte Geschichte* (1910) mit vermeintlichen „Geschichtslügen und Irrtümern" auf:

> „Es ist töricht, von der Herrlichkeit der politischen Geschichte der alten Griechen zu sprechen; die war vielmehr erbärmlich. Die Größe und Bedeutung der Griechen lag auf ganz anderen Gebieten."[631]

Ohne weitere Erläuterung wird mit dieser Aussage dem Bildungswert der Auseinandersetzung mit der griechischen Antike eine Absage erteilt (die dennoch weiter Platz im Werk findet).[632] Ihre einstige Vorbildfunktion ist längst dahin:

> „Aber bei allem äußeren Glanz trat bald der Verfall ein; seit dem Anfang des 2. Jahrhunderts zeigte sich in allen Diadochenreichen eine zunehmende Entartung. [...] Weshalb? weil die Griechen ihre Nationalität verloren.
> [...] die Bevölkerung ward von Generation zu Generation mehr eine Mischlingsrasse, ein Bastardgeschlecht; die Griechen wurden allmählich in die Knechtesgesinnung und die Erstarrung des Orients hineingerissen; sie wurden zu ‚Byzantinern'."[633]

Am Ende wird resümiert, dass es insgesamt „eine erschütternde Tragödie" sei,

> „wie das begabteste Volk, das die Welt gesehen, zugrunde geht. Im Mutterlande und in den Städten des Westens wurde Jahrhunderte lang alles Überragende hingeschlachtet, und nur das Minderwertige pflanzte sich fort; im Osten wurden die Griechen ‚Völkerdünger', brachten noch einmal frisches Blut in die alternden Länder, gingen dann aber in dem Völkerbrei unter."[634]

Für Wolf ist eindeutig, dass „Völkervermischung" und Mangel an Nationalität die Hauptgründe für den Untergang des antiken Griechentums waren. Die zunehmende Individualisierung durch Demokratie und den Kapitalismus habe zur „Entartung der Freiheit und Gleichheit"[635] geführt. Die Aussagen dienen der eigenen politischen Verortung, indem Parallelen zur jüngsten deutschen Geschich-

---

630 Heinrich Johann Wolf (1858–1942) besuchte das Gymnasium in Duisburg (Abitur 1877), studierte Geschichte und Philologie in Bonn, wo er auch 1881 promovierte und arbeitete anschließend am städtischen Gymnasium und Realgymnasium in Düsseldorf. Das Lehrbuch erschien 1920 in der zehnten Auflage und Wolf verarbeitete den Untertitel zu einer Reihe. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1331. – Im vorliegenden Werk findet sich eine Widmung für den nationalkonservativ-preußischen Historiker Heinrich von Treischke (1834–1896). Wolf, Heinrich: Angewandte Geschichte. Eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen. Leipzig: Dieterich 1910, S. III.

631 Wolf, Angewandte Geschichte, 1910, S. 364.

632 Ebd. S. 7–48.

633 Ebd. S. 48.

634 Ebd. S. 364.

635 Ebd. S. 29–37.

te hergestellt werden.[636] Wolfs *Angewandte Geschichte* (1910) zeigt exemplarisch, dass Geschichtslehrbücher, zumal um die Jahrhundertwende, durchaus auch als Medium der Verbreitung politischer Haltungen dienten.
Mit der verbreiteten Abkehr vom Philhellenismus ab den 1880er Jahren liegt, Fuhrmann zufolge, ein „Wendepunkt in der deutschen Einstellung und Politik gegenüber Südosteuropa und Vorderasien" vor. In der Konsequenz hatte dies einen Bedeutungsverlust des Philhellenismus zur Folge, den Fuhrmann folgendermaßen beschreibt:

> „Der Philhellenismus kam vollständig in Verruf, nicht nur in Hinsicht auf das hellenische Königreich, das für viele Beobachter nach seinem ausbleibenden Erfolg in der orientalischen Krise desillusionierend wirkte, sondern auch in Bezug auf kulturelle Ansätze wie jene des Evangelischen Vereins. Wichtiger noch war jedoch der Umstand, dass die Deutschen selbst der Identifikation mit dem Klassizismus überdrüssig wurden. Viele deutsche Wissenschaftler der Antike erklärten die hellenistische Zivilisation nicht länger vorbehaltslos zur größten Errungenschaft der Menschheit, sondern vertraten nunmehr relativistische Ansichten, die mehr Wert auf den antiken Nahen Osten legten. Parallel dazu zeigte die Gesellschaft allgemein einen kritischeren Umgang mit der hellenistischen Kultur und ihrer Relevanz für die Moderne sowie eine tendenzielle Infragestellung der Konzeptualisierung des Westens als einer integralen Einheit und insbesondere Deutschlands Platz in ihr."[637]

Diese Veränderung der Einstellung findet insgesamt ihren Niederschlag in den Darstellungen der Geschichtslehrbücher, sodass das vorherige, fast ausnahmslos überschwänglich positiv gefärbte Griechen- und Griechenlandbild verblasste.
Der Blick auf die späteren Lehrwerke zeigt, dass sich die Darstellungen der Ereignisse um Einiges änderten. Sofern der Unabhängigkeitskrieg überhaupt noch erwähnt wird, liegt selten eine ausführlichere Erzählung vor, und zumeist wird sie mit einer retrospektiven Betrachtung des Philhellenismus verbunden. Auch der oftmals pathetische Schreibstil, welcher bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus in den Lehrwerken dominierte, verschwindet. Im Unterschied zu den frühen Texten wird keine Verbindungslinie zu den Griechen der Antike mehr hergestellt. Gleichzeitig ändert sich die Deskription des Osmanischen Reiches, frühere Feindseligkeiten werden nur noch in abgeschwächten Varianten dargestellt. Hinzu kommt, dass die Betrachtungsperspektive und die Rahmung der Ereignisse in

636 „Überraschend ist die Ähnlichkeit des 5. und 4. Jahrhunderts vor Chr. mit unserer Gegenwart. Wie bei uns durch die Freiheitskriege, durch die Demokratisierung unserer Verhältnisse, durch die Entfesselung aller Kräfte, durch die siegreichen Kriege von 1866 und 1870/71 und durch die Aufrichtung des Deutschen Reiches ein fabelhafter Aufschwung von Handel und Industrie erfolgte: so stieg auch in Griechenland Handel und Gewerbe zu einer unglaublichen Höhe. Athen wurde, wie auf allen Gebieten, so auch hier die führende Macht"; Wolf, Angewandte Geschichte, 1910, S. 29f.

637 Fuhrmann, Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 20.

vielen Schulbüchern in andere weltgeschichtliche Zusammenhänge eingebettet werden.

Einordnung und ergänzende Überlegungen

Bei einer diachronen Untersuchung der Texte fällt auf, dass sich eine Verschiebung in den Beschreibungs- und Deutungsschwerpunkten vollzieht und sich die übergeordneten Erzählzusammenhänge verändern, auch wenn mit den Geschichtslehrwerken ohnehin ein in Inhalt und Sprache heterogenes Medium vorliegt.
Hier ist ein Rückbezug auf Andrea Polaschegg erkenntnisreich, die in ihrem Werk den „Surrogat-Charakter" des deutschen Philhellenismus herausstreicht. Der Unabhängigkeitskampf in Griechenland habe für die deutsche Autorenschaft einen Stellvertretercharakter gehabt; er sei als Projektion zu verstehen, in der sowohl Griechen als auch Osmanen im Koordinatensystem des Orientalismus jeweils für etwas anderes stehen.[638] Die Rhetorik der philhellenischen Literatur erzeuge eine „Drastik der Bildlichkeit", indem die Kämpfe zwischen beiden Parteien stets neu inszeniert werden. Die Sprache weise „eine deutliche Tendenz zu Antonymien und Oppositionsbeziehungen auf".[639] In „tropische[n] Alterisierungsstrategie[n]" bringe „Asien, monströs allegorisiert zu einem bestienspeienden Monstrum", „mit den Osmanen jene Raubtiere hervor, die in der orientalistischen Topologie einen festen Platz haben."[640] Den Werken liege mit verschiedenen literarischen Perspektivierungstechniken eine Gewaltästhetik zugrunde. Polaschegg hält drei wesentliche Betrachtungswinkel fest, mit denen die zeitgenössische Breitenwirkung erklärt werden können: Religion, Antike, Demokratisierung.[641] Das nicht zu leugnende breite Interesse an den Geschehnissen mündete darin, dass selbst in Populärkultur und Alltagspraxen Referenzen erzeugt wurden, da die Szenen des Unabhängigkeitskrieges den Menschen in Europa bekannt waren.[642] Sie erfreuten sich daran, griechische Trachten zu tragen, und ein Gesellschaftsspiel wie *Der Phönix und der Halbmond oder die Sache der Griechen und Türken* zeige die tiefgreifende Wirkung jenes Interesses.[643]

---

638 Vgl. Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 263.
639 Ebd. S. 253f.
640 Ebd. S. 255.
641 Vgl. ebd. S. 264.
642 Vgl. Hering, Gunnar: Der griechische Unabhängigkeitskrieg und der Philhellenismus. In: Der Philhellenismus in der westeuropäischen Literatur 1780–1830. Hrsg. von Alfred Noe. Amsterdam: Rodopi 1994, S. 17–72, hier 50f.
643 Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 245f. – Unter der Überschrift „Neue interessante Verlagsartikel in Bezug auf die Erhebung der Griechen" wird das Spiel im Anhang verschiedener Veröffentlichungen des Ernst Klein's Verlags neben zahlreichen weiteren Literaturempfehlungen folgendermaßen beworben: „Ein neues Unterhaltungsspiel für große und kleine Gesellschaften, nach der Art des beliebten Schimmelspiels frei eingerichtet." Schmidt, Johann Adolph Erdmann:

Unter diesen Rahmenbedingungen entstanden die herausgearbeiteten Schulbuchinhalte des frühen Korpus – zwischen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung der Historiographie und einer öffentlichen Breitenwirkung der Ereignisse. Zwar nehmen die Lehrwerke keine fantastischen Neuinszenierungen vor und orientieren sich stark an historischen Gegebenheiten, dennoch werden, wie in der kleinschrittigen Analyse gezeigt, inhaltliche Darstellungsschwerpunkte entwickelt, die keine rein nüchtern-sachliche Beschreibung leisten. Die vorliegenden Analyseergebnisse können so zweifellos an die Befunde Polascheggs angeschlossen werden. Zwar beschränkt sich die stilistische Drastik auf wenige Geschichtsschulbücher, dennoch wohnt allen Lehrwerken ebenjener Stellvertretercharakter inne, der allerdings mit wachsender Distanz zum Unabhängigkeitskrieg schwindet.
Im 19. Jahrhundert vollzog sich eine Desillusionierung, welche zum allmählichen Verblassen des deutschen Philhellenismus führte. Die Erfahrungen, die im direkten Kontakt mit dem neu gegründeten griechischen Staat gemacht worden waren, ließen das Idealbild, in dem die zeitgenössischen Griechen mit dem antiken Hellenismus verbunden wurden, schwinden. Ein weiterer Grund für die Abkehr kann im Erstarken des modernen Wirtschaftsbürgertums gesehen werden. In der Hochindustrialisierung ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gewannen die gewerblichen Interessen deutlich an Gewicht, womit es zu einem Aufschwung der Realgymnasien kam. Durch die Akademisierung von Berufen etwa im Ingenieurswesen verlor das Bildungsbürgertum, der Hauptträger der altsprachlichen Bildung, relativ an Bedeutung.
In der deutschen Pädagogenschaft der 1840er Jahre spiegelte sich, wie gezeigt, ein überaus großes Interesse am modernen Griechenland wider, sodass es sogar direkte Kontaktaufnahmen gab. Sichtbar wird es auch an einem außerordentlich breit rezipierten Vortrag im *Verein deutscher Philologen und Schulmänner*. In seinem Beitrag *Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland*[644] im Jahr 1842 erläutert der griechische Diplomat und Historiker Konstantinos Schinas (1795–1857)[645] vor einem großen Publikum von Gelehrten und Schulmännern und weiteren Kreisen der gebildeten Öffentlichkeit die Zustände im Schulwesen Griechenlands. Der Vortrag wurde unter anderem als Beilage der auflagenstarken *Allgemeinen Zeitung* veröffentlicht. Schinas scheint wiederzugeben,

Neugriechischer Dollmetscher: nebst türkischem und albanesischem. Leipzig: Ernst Klein‘s literarischem Comptoir 1822, S. 78f.

644 Schinas, Konstantinos Dimitrios: Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland. In: *Verhandlungen der fünften Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Ulm 1842*. Ulm: Wagner’sche Verlags-Buchhandlung und Buchdruckerei 1848, S. 163–181.

645 Konstantinos Dimitrios Schinas (1795–1857, Κωνσταντίνος Δημήτριου Σχινάς) stammte aus einer Phanariotenfamilie aus Konstantinopel und studierte anschließend Jura in Berlin und Paris. Er war als Diplomat tätig und ab 1837 Professor für Geschichte sowie Rektor der neugegründeten Universität Athen.

was die deutschen Intellektuellen als wichtig empfanden. Sein Vortrag stellte eine lebendige Vermittlung zum neuen Griechenland und Brücke zwischen der alten Verehrung und den neuen Verhältnissen dar.
Vor der eigentlichen Thematik findet sich ein Vorlauf, den Schinas als „Digression“[646] bezeichnet und in dem er die deutsch-griechischen Beziehungen historisch erläutert. Deutschland, für ihn „ein zweites theures Vaterland“, sei „das Land wohin vor dem glorreichen Freiheitskampf die jungen Griechen vorzugsweise strömten, um die Kenntnisse zu schöpfen, die eben diesen großen Kampf vorbereiteten und möglich machten“.[647] Dann führt er aus: „Auf deutschem Boden, zwar durch Griechen veranlaßt, aber durch edle Deutsche (wie durch Hofrath Thiersch u. A.) begünstigt und befördert, entstand im Jahre 1814 die anfangs ganz friedfertige Philomusengesellschaft“.[648] Eingehend schildert Schinas persönliche Erfahrungen und historische Entwicklungen und spricht seine Dankbarkeit gegenüber Deutschland aus. Dabei richtet er sich direkt an Friedrich Thiersch, einen der maßgeblichen Gründer des Vereins. Es folgen Bekundungen inniger Freundschaft und sogar das Beschwören einer Verwandtschaft:

> „Und wie sollen nun die Griechen, wie sollte ich insbesondere dieses liebe, edle, nach historischen und lingustischen Indicien stammverwandte, gewiß aber geistesverwandte, deutsche Volk nicht innig verehren?“[649]

Es wird eine kulturelle Nähe konstruiert, welche die deutsche Zuhörerschaft in höchstem Maß erfreut haben muss. Die Ausführungen über das Unterrichtswesen beschreiben dessen Zustand vor dem Unabhängigkeitskrieg als miserabel, und auch während der Zeit des Konflikts konnte „in Griechenland selbst nicht davon die Rede seyn Schulen zu errichten.“ Erst die „königliche Regierung“ habe „am Anfang des Jahres 1833“ Verbesserungen bewirkt.[650] Akribisch beschreibt Schinas die seitherigen bildungspolitischen Entwicklungen in Griechenland und macht eine Bestandsaufnahme der Einrichtungen.[651] Der deutschen Lehrerschaft mit ihrer nationalen Begeisterung räumt Schinas großen Platz ein.

646 Schinas, Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland, 1848, S. 165.
647 Ebd. S. 163.
648 Ebd. S. 164.
649 Ebd.
650 Ebd. S. 166f.
651 Schinas referiert zu folgenden Aspekten: „A. Die Otto-Universität“ (S.170f.), „B. Gymnasien“ (S. 171f.), „C. Hellenische Schulen“ (S. 172f.), „D. Elementarunterricht und Volksschulwesen“ (S. 173–176), „E. Das Waisenhaus“ (S. 176f.), „F. Hilfsmittel für den öffentlichen Unterricht, namentlich Schulbücher aller Art“ (S. 177) „G. Wissenschaftliche oder Kunst-Sammlungen“ (S. 177f.), „H. Ausgrabungen, Auffindung und Restauration von Alterthümern“ (S. 178f.), „I. Jährliche Gesammtausgaben der Regierung für den öffentlichen Unterricht und für gelehrte Zwecke“ (S. 179), „K. Gelehrte Gesellschaften“ (S. 179f.), „L. Buchdruckereien und Buchhandlungen“ (S. 180), „M. Öffentliche Blätter und Zeitschriften“ (S. 180), „N. Fortschritte der Landessprache“

Spätere Belege zeigen das gewandelte Interesse. So spricht die *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* bereits 1863 vom Verfall der griechischen Sprache: Das „Neugriechisch der Gegenwart“ sei in eine tiefe „Verderbtheit der Formen herabgesunken“.[652] Ähnliches spiegelte sich in den Schulbüchern wider, die zunächst eine leidenschaftlich positive Darstellung, dann nachlassendes Interesse zeigen. Gleichzeitig ist der Türkeidiskurs eng mit der changierenden Haltung zum Philhellenismus verbunden.

Der beherrschende inhaltliche Deutungsrahmen der Lehrbücher sind die von den Autoren als ungerecht erachteten Herrschaftsverhältnisse, die sich in der Beschreibung des „türkischen Jochs“ als dominantes Diskurselement und den dichotomen Erzählstrategien äußern. Das Aufbegehren der Griechen und auch die militärische Unabhängigkeitsbestrebungen werden legitimiert, über die Türken wird ein Feindbild generiert. Im Hintergrund dessen steht die Idee, dass der in Griechenland entstehende Nationalstaat die natürliche Staatsform sei. Für Nationen sei es selbstverständlich, sich gegen eine Fremdherrschaft aufzulehnen, eine Auffassung, die auf das Osmanische Reich und Griechenland, stellvertretend aber auch auf die deutschen Verhältnisse bezogen wird. Seit den *Reden an die deutsche Nation* von Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) besteht die Vorstellung der Nation als von Gott gegebene ontologische Entität.[653] Diese Vorstellung – entstanden im Kontext der französischen Besatzungszeit – formte in Deutschland nachhaltig das Verständnis von Nation und stellte die Grundlage für nachfolgende Ideologien wie den Nationalismus dar.[654] Die Deutung wurde später von Ranke (1888) weitergetragen, der daran einen substantiellen Unterschied zwischen Orient und Okzident festmacht:

> „Wir erkennen darin den großen Unterschied zwischen dem Orient und Occident in politischer Hinsicht, dessen Summe darin besteht, daß die Staaten des Orients sich nie vollkommen nationalisiren können, weil weder ihr Staat noch ihre Kirche bis auf den Grund der Bevölkerung reicht, sondern dieser immer von beiden ausgeschlossen ist, während im Abendland das Princip im allgemeinen ist, Kirche und Staat zu nationalisiren.“[655]

(S. 180f.) – Interessanterweise äußert sich Schinas auch über das zeitgenössische Schulbuch: „Diese Schulbücher, welche für jeden Gegenstand in doppelter Form abgefaßt sind, nämlich einmal in größerer Ausdehnung für den Gebrauch der Lehrer und dann in mehr synoptischer Form zum Gebrauch der Schüler [...]“; Schinas, Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland, 1848, S. 177.

652 Bibliographische Anzeigen. Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 17 (1863), S. 406–735, hier 410.

653 Vgl. Fichte, Johann Gottlieb: Reden an die deutsche Nation. Berlin: Realschulbuchhandlung 1808.

654 Vgl. Reiß, Stefan: Fichtes «Reden an die deutsche Nation» oder: Vom Ich zum Wir. Berlin: Akademie 2006, S. 21.

655 Ranke, Leopold von: Weltgeschichte. Neunter Teil. Ueber die Epochen der neueren Geschichte. Vorträge dem Könige Maximilian II. von Bayern gehalten. Hrsg. von Alfred Dove. Leipzig:

Das zeitgenössische Verständnis von „Nation“ bildet sich im *Deutschen Wörterbuch* (1889) wie folgt ab: „NATION, f. das (eingeborne) volk eines landes, einer groszen staatsgesamtheit; seit dem 16. jahrh. aus dem franz. *nation*“[656]. Eine Nation sei räumlich begrenzt und wird in die Nähe des Begriffs „Volk“ gerückt. Die vorliegenden Schulbuchtexte artikulieren und verhandeln implizit dieses Nationenverständnis des 19. Jahrhunderts – in den Darstellungen zum sich neukonstituierenden Königreich unter Otto I. wird es sogar explizit.[657]
Die dichotome Erzählstrategie der Lehrbücher weist die Gegenüberstellungen Christentum und Islam, europäisches Kulturvolk und orientalische Barbarei sowie freiheitsliebendes Volk und Despotie bzw. Absolutismus auf.[658] Sie waren in der europäischen Rezeption gängig: Die Griechen sind gebildete und einflussreiche Phanarioten, sittentreue Landbevölkerung oder tapfere Seehelden. Ihr Wirken steht mit den Helden(taten) der Antike in Verbindung. Der europäischen Bildung gegenüber sind sie aufgeschlossen und nutzen sie als produktive Quelle für den Emanzipationsprozess. Im Osmanischen Reich hingegen herrscht Tyrannei; die Türken sind der klassische Erbfeind und in Kriegshandlungen brutal, rachsüchtig, feige und ehrlos. Sie sind Feinde der europäischen Bildung und versuchen vergeblich, Reformversuche in Anlehnung an Europa umzusetzen, denn sie sind unvereinbar mit dem Islam. In manchen Ausführungen wird der Untergang des Osmanischen Reiches prognostiziert und damit die „orientalische Frage“ als weiteres Diskursmerkmal verwendet. Somit knüpft das Türkeibild in nicht geringem Maße an die Erzählstrategien und negativen Beschreibungen an, die bereits im Mittelalter Bestand hatten. Inhaltliche Unterschiede stehen im Zusammenhang mit dem jeweiligen Veröffentlichungszeitpunkt, dem biographischen Hintergrund eines Autors und der Ausrichtung eines Lehrwerks, sei sie nun allgemeinhistorisch, konfessionell oder geschlechtsspezifisch. Insgesamt jedoch schälen sich am Beispiel des Griechischen Unabhängigkeitskampfes Deskriptions- und Deutungstendenzen heraus, die den Lehrbüchern weithin gemeinsam waren und Aufschluss geben über das im 19. Jahrhundert verbreitete Wissen über die Türken und ihr Reich.

Duncker & Humblot 1888, S. 59.

656 Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Bd. 13. N – Q. Leipzig: Hirzel 1889, Sp. 425.

657 Zur neueren Natinalismusforschung vgl. etwa Anderson, Benedict Richard O’Gorman: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt: Campus 1988.

658 Vgl. Zelepos, Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832), 2015, Ab. 57ff.

4.2 Der Russisch-Türkische Krieg 1877/78

Der folgende Abschnitt analysiert das Türkeibild in den Texten der Schulbücher zum *Russisch-Türkischen Krieg* der Jahre 1877/78. Zunächst wird auf Grundlage der Sekundärliteratur der historische Kontext mit der Ausgangslage des Krieges und den zentralen Entwicklungen des Osmanischen Reiches im Verhältnis zu den übrigen europäischen Mächten bis zum Berliner Vertrag 1878 nachgezeichnet. Anschließend werden die Darstellungen in den Schulbüchern zu diesem Kriegsereignis im Hinblick auf das Türkeibild und die Türken untersucht. Da verschiedene Erzählstrategien in Georg Webers *Weltgeschichte* (1879) kulminieren und diese Schrift in zeitlicher Nähe zum Ereignis publiziert wurde, wird sie hier abschließend genauer beleuchtet.

Historische Entwicklungen bis zum Berliner Vertrag 1878

Der Russisch-Türkische Krieg 1877/78 markiert für das Osmanische Reich einen Eckpfeiler in seiner Transformationsphase im ausgehenden 19. Jahrhundert. Dies zeigt sich in der umfangreichen zeitgenössischen Rezeption, welche wiederum in der diplomatischen Zusammenkunft der europäischen Großmächte auf dem Berliner Kongress 1878 und dem daraus resultierenden Berliner Vertrag begründet war. In der türkischen Sprache wird der Krieg damals bis heute, ausgehend vom *rumi takvim* (Rumi Kalender[659]), als *93 Harbi*[660] benannt. Hakan Yavuz wertet den Russisch-Türkischen Krieg 1877/78 und den Berliner Vertrag als doppelten „Schock" für das Osmanische Reich, nämlich für seine Institutionen und ebenfalls für die Gesellschaft.[661] Zugleich seien aufkommende, für Nationalstaaten bedeutende Prinzipien, wie Homogenisierung und Selbstbestimmung, unvereinbar mit der Struktur von Imperien gewesen und hätten das Osmanische Reich als Jahrhunderte überdauerndes Imperium unter Druck gesetzt.[662]

Dass es sich bei dem Konflikt um einen blinden Fleck der gängigen europäischen bzw. eurozentrischen Historiographie handelt, wie die nur spärliche deutsch- und

---

659 Der rumi takvim (römische Kalender) basierte auf dem julianischen Kalender und hatte von 1840 bis 1926 Gültigkeit im Osmanischen Reich sowie der Türkischen Republik.

660 Harbi ist ein arabisch-islamischer Rechtsbegriff und kann mit Krieg übersetzt werden.

661 Yavuz, Hakan M.: The Transformation of ‚Empire' through Wars and Reforms. Integration vs. Oppression. In: War and Diplomacy. The Russo-Turkish War of 1877–1878 and the Treaty of Berlin. Hrsg. von M. Hakan Yavuz, Peter Sluglett. Utah: University of Utah 2011, S. 17–55, hier 18.

662 Yavuz, The Transformation of ‚Empire' through Wars and Reforms, 2011, S. 18. – Von der vorliegenden Forschungsliteratur ist besonders der genannte Sammelband War and Diplomacy hervorzuheben, in dem eine top-down Perspektive auf Ebene der Diplomatie, aber auch eine bottom-up Perspektive auf sozialer, kultureller und geopolitischer Ebene Platz finden. Vgl. Yavuz, M. Hakan; Sluglett, Peter: Introduction. Laying the Foundations for Future Instability. In: War and Diplomacy. The Russo-Turkish War of 1877–1878 and the Treaty of Berlin. Hrsg. von M. Hakan Yavuz, Peter Sluglett. Utah: University of Utah 2011, S. 1–17, hier 3.

englischsprachige Forschungsliteratur erweist, zeigt sich etwa bei Osterhammel. Dieser führt in seiner Weltgeschichte aus, dass beginnend im Jahr 1871 in Europa eine 43 Jahre lange Friedensperiode vorherrschte: „jedenfalls dann, wenn man den Konventionen der Historiker folgt und den überwiegend im heutigen Bulgarien ausgefochtenen Russisch-Türkischen Krieg von 1877/78 nicht einbezieht."[663] Mit dieser Verkürzung wird nicht nur der benannte, sondern eine ganze Reihe von Kriegen in Südosteuropa ausgeblendet, die in dieser Periode stattfanden, wie beispielsweise der Griechisch-Türkische Krieg 1897 und die Balkankriege 1912/13. Dies ist nur ein Beispiel für das andauernde Ausklammern der gesamten Region Südosteuropa im Reden von Europa.
Um den Hintergrund und die Rahmung des Russisch-Türkischen Kriegs zu erfassen, muss zunächst der Blick auf die Entwicklungen Mitte des 19. Jahrhunderts gerichtet werden. Dem Unabhängigkeitskrieg Griechenlands folgte bis 1841 die Orientkrise. Der einflussreiche Herrscher Ägyptens, Muhammad Ali Pascha, Vasall des Osmanischen Reiches, wollte seine Macht über Syrien bis nach Anatolien ausweiten und wurde dabei von Frankreich unterstützt.[664] Die europäischen Mächte Großbritannien, Russland, Preußen und Österreich setzten sich demgegenüber diplomatisch mit dem sogenannten Londoner Abkommen 1840, aber auch militärisch für den Erhalt des Osmanischen Reiches ein. Folglich stand „‚der Erhalt der Unversehrtheit und Unabhängigkeit des Osmanischen Reiches' im ‚Interesse der Stärkung des Friedens in Europa'"[665]. Mit dem Sieg der verbündeten europäischen Großmächte und des Osmanischen Reichs musste Muhammad Ali Pascha vertragliche Bedingungen akzeptieren, welche seine Herrschaft, die zu seinen Gunsten nun als erblich anerkannt wurde, auf Ägypten beschränkten.
Anschließend folgte als weiterer Eckpfeiler und historische Wende der stark rezipierte Krimkrieg (1853–1856). Nach diesem etablierte sich das Osmanische Reich als fester Bestandteil des europäischen Staatensystems, womit seine territoriale Integrität und Souveränität garantiert waren.[666] In dem Krieg, der aus dem neunten Russisch-Türkischen Krieg hervorging, stellten sich die westeuropäischen Großmächte Frankreich, Großbritannien und das Königreich Sardinien auf die Seite des Osmanischen Reiches, um maßgebliche Gebietserweiterungen Russlands auf dem Balkan zu verhindern. Zumeist wurden die Ursachen für den Krieg in den Machtinteressen und der diplomatischen Isolation des Russischen Reiches gesehen.[667] Nach Osterhammel resultierte der Krieg sowohl aus geopolitischen

663 Osterhammel, Die Verwandlung der Welt, 2009, S. 675.
664 Vgl. Hösch, Edgar: Geschichte des Balkans. 4. Aufl. München: C. H. Beck 2017, S. 75.
665 Ziegler, Deutschland und das Osmanische Reich, 1997, S. 264. – Ziegler verweist auf den Text der Präambel des Londoner Abkommens.
666 Vgl. Yavuz, Introduction. Laying the Foundations for Future Instability, 2011, S. 7.
667 „Der russische Koloß – so mag der Gedanke fortgeführt werden –, der dem kleinen Resteuropa angesichts seiner vierzigjährigen Interventionsrolle Furcht, Bewunderung und Trost zugleich

und wirtschaftlichen Machtinteressen als auch aus diplomatischem Versagen verschiedener Akteure mit aggressiven Gemütern.[668] „Im Kern“ sei er jedoch „ein Konflikt der beiden einzigen Großmächte der damaligen Zeit, die starke Interessen in Asien besaßen“[669], gewesen: des Russischen Reiches und Großbritanniens. Die Hauptschauplätze der militärischen Auseinandersetzungen waren die namensgebende Krim, das Schwarze Meer und die Donaufürstentümer. Ausgehend von der Diplomatie der Friedensverhandlungen bewertet Winfried Baumgart die Geschehnisse differenziert und hebt hervor, dass der Krieg keineswegs monokausal zu erklären sei, sondern dass verschiedene Gründe für den Kriegseintritt der verschiedenen Mächte vorlagen. Vor allem ein Ereignis sei entscheidend gewesen:

> „Will man in der langen Kette der Kriegsursachen nach dem Glied suchen, das für die Westmächte das kriegsentscheidende Moment bildete, dann findet man es im ‚Massaker von Sinope‘ vom 30. November 1853, bei dem innerhalb weniger Stunden 3000 türkische Seeleute durch russische Schiffskanonen den nassen Tod im Schwarzen Meer fanden.“[670]

Daran schloss sich ein drei Jahre andauernder, intensiver militärischer Konflikt an, begleitet von einer bemerkenswerten journalistischen Dokumentation und medialen Rezeption.[671] Der Konflikt endete mit dem Dritten Pariser Frieden 1856 und der Zusicherung, dass die Hohe Pforte ab sofort „an den Vorteilen der europäischen Staatengemeinschaft und des europäischen Völkerrechts“[672] partizipieren dürfe. Nichtsdestoweniger wurden weiterhin die Kapitulationen mit ihren ungleichen Handelsverhältnissen zugunsten der europäischen Staaten aufrechterhalten.[673] Auch wenn die Formulierungen des Londoner Abkommens 1840 und

---

einflößte, hat durch Beerbung des ‚kranken Mannes am Bosporus‘ die Hegemonialstellung in Europa endgültig erreichen wollen, ist daran aber durch das Dazwischentreten der Westmächte und ihre Berufung auf das ‚europäische Gleichgewicht‘ gehindert worden.“ Baumgart, Winfried: Der Friede von Paris 1856: Studien zum Verhältnis von Kriegsführung, Politik und Friedensbewahrung. München: Oldenbourg 1972, S. 9.

668 Osterhammel, Die Verwandlung der Welt, 2009, S. 674f.

669 Ebd. S. 675.

670 Baumgart, Der Friede von Paris 1856, 1972, S. 10.

671 Die bemerkenswerte Relevanz des Krimkrieges für die mediale Berichterstattung, welche auch aus der technischen Entwicklung resultierte, wird im interdisziplinären Sammelband Der Krimkrieg als erster europäischer Medienkrieg (2010) hervorgehoben. So stellt auch Badem fest: „We can argue that the Crimean War was the first war in world history where public opinion did matter. This was in part due to the wonderful effect of the electric telegraph, bringing news from the front almost daily.“ Baden, Candan: The Ottoman Crimean War (1853–1856). Leiden: Brill 2010, S. 2.

672 Artikel 7 des Dritten Pariser Friedens. Übersetzung zitiert nach Ziegler, Deutschland und das Osmanische Reich, 1997, S. 265.

673 Yavuz, The Transformation of ‚Empire‘ through Wars and Reforms, 2011, S. 20.

des Pariser Friedens 1856 eine Annäherung und Integration suggerieren, so hatte das diplomatische und wirtschaftliche Ungleichgewicht doch weiterhin Bestand. Neben den militärischen Konflikten vollzog sich von der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an innenpolitisch ein vielschichtiger Transformationsprozess, in dem der osmanische Staat durchweg versuchte, seine Macht zu stabilisieren.[674] Seit der Tanzimat-Periode wirkten bei diesem Prozess einflussreiche Staatsmänner auf den Sultan ein und gestalteten die osmanische Politik maßgeblich mit.[675] Dennoch seien, so Kreiser, die Ergebnisse seit Beginn der Tanzimat 1839 schwer einzuschätzen; manche Reformen seien wirkungslos geblieben, andere hätten lange nachgewirkt. Insgesamt sei aber eine Öffnung nach Europa zu konstatieren. Nachdem Sultan Abdülaziz (1830–1876) ab 1861 die Reformpolitik des Osmanischen Reiches fortführte, 1876 abgesetzt und ermordet worden war, folgte für wenige Monate Murad V. (1840–1904).[676] Mit der nachfolgenden Thronbesteigung durch Abdülhamîd II (1842–1918) – womit das Jahr 1876 zum Jahr der drei Sultane in der Osmanischen Geschichte wurde – begann eine bis 1909 andauernde Phase, die hamidische Ära. In dieser Zeit wurde 1876 die erste Verfassung des Osmanischen Reiches (*Kanun-i Esasi*) verabschiedet, in der unter anderem Bestimmungen zur Sicherheit des Eigentums, zivilrechtliche Grundrechte für alle Osmanen unabhängig von Religion und Konfession garantiert, das osmanische Kalifat mit dem Anspruch auf den gesamten Islam festgelegt und ein Parlament mit Senat und Abgeordnetenhaus konstituiert wurden.[677] Von dem Versuch, eine konstitutionelle Monarchie zu errichten, kam Abdülhamîd II. jedoch bereits zwei Jahre später wieder ab, setzte das Parlament auf unbestimmte Zeit aus und regierte autoritär. Ungeachtet ihrer kurzen Dauer wird diese Reformphase der osmanischen Geschichte von Herzog und Sharif als „also one of the pioneering experiments in democracy" bezeichnet, wenn auch ergänzt wird: „it has been perceived as an unsuccessful experiment that lacked achievements and did not leave any impression on the political scene of the Empire".[678] Die danach absolutistisch geführte Regierung nahm dennoch bildungs- und kulturpolitische Veränderungen vor, wie Kreiser erläutert. So wurden ungefähr 10 000 öffentliche Schulen gegründet oder islamische Einrichtungen in säkulare Bildungsinstitutionen umgewandelt, sodass ein Elementarschulwesen entstand, das dennoch weiterhin zwischen Muslimen und Nichtmuslimen unterschied. Daneben existierte in Konstantinopel nun eine Zivilbeamtenschule, und es folgte die Gründung einer Hochschule für schöne

674 Vgl. Quataert, The Ottoman Empire 1700–1922, 2017, S. 65.
675 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 334.
676 Vgl. ebd. S. 332ff.
677 Vgl. ebd. S. 342.
678 Herzog, Christoph; Sharif, Malek: Introduction. In: The First Ottoman Experiment in Democracy. Hrsg. von Christoph Herzog, Malek Sharif. Würzburg: Ergon 2016, S. 13–20, hier S. 13.

Künste, deren Leiter der prominente Künstler und Archäologe Osmân Hamdi Bey (1842–1910) wurde.[679]
In diesem historischen Geflecht mit militärischen Konflikten und innenpolitischen Transformationsprozessen entstand der nun im Fokus stehende Russisch-Türkische Krieg 1877/78, ausgetragen auf dem Balkan und in Kaukasien. Auslöser waren Unruhen auf dem Balkan, in denen sich die christliche slawische Bevölkerung gegen die Repressionen des Osmanischen Reiches auflehnte und nach Souveränität strebte.[680] In der sogenannten „Andrassy'schen Note", ausgearbeitet von dem österreichisch-ungarischen Politiker Gyula Andrássy (1823–1890), fand sich ein Vermittlungsansatz, ein Entwurf, um die prekäre Situation der Christen im Osmanischen Reich zu erleichtern. Es sollten Reformen zum Zweck eines friedlichen Zusammenlebens von Christen und Muslimen ausgearbeitet werden. Im Mai 1876 trafen sich anlässlich der fortdauernden Revolten im Osmanischen Reich – der vorherige Aufruf der europäischen Mächte hatte keine Besserung gebracht – Michailowitsch Gortschakow (1798–1883), Andrássy und Otto von Bismarck (1815–1898) und verabschiedeten das „Berliner Memorandum"[681], um die Note zu korrigieren, einen Waffenstillstand herbeizuführen und Reformansätze für die Balkanregionen zu entwerfen; ein Versuch, der jedoch scheiterte. In dieser Situation erklärte das Russische Reich dem Osmanischen Reich, das aufgrund von leeren Staatskassen in seiner Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt war, den Krieg. Russland wollte als Schutzmacht der Christen auf dem Balkan wirken, dort den eigenen Einfluss erweitern und Zugang zum Mittelmeer erhalten. Die gesamten Kampfhandlungen dauerten ein Jahr und endeten mit einer verheerenden Niederlage des Osmanischen Reiches. Der Krieg hatte für das Osmanische Reich starke Territorialverluste zur Folge, die zunächst im Vertrag von San Stefano (*Yeşilköy*), einem Diktatfrieden durch das Russische Reich, und dann im Berliner Vertrag von 1878 fixiert wurden. Wichtiger Vertragspunkt war die Sicherung der Unabhängigkeit Serbiens, Montenegros, Rumäniens und Bulgariens.[682] Yavuz schildert die historische Relevanz des Berliner Vertrages, der auf dem Berliner Kongress zustande kam, und zugleich das Paradoxon, das mit seinen Bestimmungen einherging:

679 Außerdem wurden 1891 das Archäologische Museum Istanbul unter der Leitung Hamdi Beys gegründet und Ausgrabungen im Osmanischen Reich stärker gefördert. Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 435.

680 Im Serbisch-Osmanischen Krieg 1876 und im bulgarischen Aprilaufstand 1876 spitzten sich die Geschehnisse zu. Zusammengefasst werden die Ereignisse auf dem Balkan von 1875–1878 auch als Orient- oder Balkankrise benannt.

681 Schmidt, Rainer F.: Die Balkankrise von 1875–1878. In: Deutschland und Europa. Außenpolitische Grundlinien zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg. Festgabe für Harm-Hinrich Brandt zum siebzigsten Geburtstag. Hrsg. von Rainer F. Schmidt. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2004, S. 36–98, hier 45.

682 Vgl. Kreiser, Der osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 44.

> „As an attempt at a definitive solution to the Ottoman or ‚Eastern question' in Europe, the Treaty of Berlin (1878) permanently transformed the political landscape in the Balkans and the Caucasus. In addition, it planted the seeds of future conflict, from World War I to the recent civil wars and ethnic cleansing in the former Yugoslavia."[683]

Durch die vertraglichen Richtlinien verlor das Osmanische Reich seine hegemoniale Stellung auf dem Balkan. Die neu entstandene Rangordnung, die sich auf der Balkanhalbinsel, in Anatolien und dem Kaukasus etablierte, hatte das Ziel, monoethnische Souveränität zu ermöglichen.[684] Das Abkommen von Berlin legte die Schwächen des Osmanischen Reiches frei; es wurde zu seinem Fortbestehen geradezu genötigt angesichts des Umstands, dass weitere ethnische Minderheiten an der Peripherie des Reiches Loslösung anstrebten.[685] Eine langsame Neuordnung Südosteuropas entwickelte sich, und allmählich setzte sich das „Selbstbestimmungsrecht der kleinen Völker gegen die raumbeherrschenden Vielvölkerreiche"[686] durch.
Die historischen Entwicklungen veranschaulichen, dass militärische Verstrickungen des Osmanischen Reiches durch das 19. Jahrhundert hindurch mit diplomatischen und militärischen Interventionen der europäischen Großmächte verwoben waren. Ferner ist die wachsende deutsche Einflussnahme im Osmanischen Reich zu verzeichnen: Ab 1882 nahmen deutsche Militärberater die Reorganisation des Osmanischen Heeres auf, 1889 fand die erste Orientreise Wilhelms II. statt[687], und in den 1890er Jahren wurde das Prestigeprojekt der Bagdadbahn aufgenommen, finanziert von der Deutschen Bank.[688] Für die weitere politische Ausrichtung Wilhelms II. nahm die Bedeutung des Osmanischen Reichs stark zu, sodass Hanioğlu konstatiert:

> „Whereas Bismarck had ignored the pleas of Ottoman diplomats at the Berlin Congress and saw utility mainly in promising their territory to rival European powers, Wilhelm II thought that German economic and political penetration of the Caliph's empire—with his cooperation—would prove to be an invaluable asset in Germany's quest for global power."[689]

683 Yavuz, Introduction. Laying the Foundations for Future Instability, 2011, S. 1.
684 Vgl. ebd. S. 4.
685 Vgl. Yavuz, The Transformation of ‚Empire' through Wars and Reforms, 2011, S. 49.
686 Hösch, Geschichte des Balkans, 2017, S. 75.
687 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 339.
688 Vgl. Schöllgen, Gregor: Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914. München: Oldenbourg 1984, S. 119ff.
689 Hanioğlu, A Brief History of the Late Ottoman Empire, 2008, S. 132.

Verortung in den Geschichtslehrbüchern und Veröffentlichungskontext

Historische Darstellungen des Russisch-Türkischen Krieges sind in den Geschichtslehrwerken mit weltgeschichtlicher Ausrichtung zu finden, welche die Zeitspanne der Neuesten Geschichte thematisieren.[690] Am Ende von Welters 1882 erschienener *Weltgeschichte*, die in der 38. Auflage von Adolf Hechelmann[691] weitergeführt und von der preußischen Unterrichtsverwaltung als „eingeführtes Geschichtsschulbuch"[692] benannt wurde, ist die Bedeutung für Europa nachzulesen:

> „Ein Stoß nach dem andern traf den wankenden Bau des morschen Türkenreiches! [...] der Sultan Abdul Aziz wurde von aufrührerischen Unterthanen entthront, ihm folgte für wenige Monate der Trunkenbold Murad V., und um das Maß der Drangsale voll zu machen, trat im Frühlinge des Jahres 1877 Rußland in den Krieg gegen das Reich der Osmanen. Voller Entsetzen schaute Europa diesem Kriege zu, der mit längst unmöglich geglaubter Grausamkeit in Europa und Asien geführt wurde." [693]

Aufnahme fanden die Ereignisse schon in den wenige Jahre nach Ende des Krieges erscheinenden Schulbüchern, wie zum Beispiel bei Weber (1879), Abicht (1881) oder Kurts (1880). Während die Schilderungen der Ereignisse den Schluss der Werke markieren – so merkt beispielsweise Abicht im Vorwort an: „Neu hinzugekommen ist die Geschichte des russisch-türkischen Kriegs"[694] – können spätere Autoren auf eine ausführlichere historisch-politische Einordnung zurückgreifen und verfassen ihre Berichte von einem ganz anderen Standpunkt aus.[695] Grundsätzlich werden die Geschehnisse entweder der russischen oder der osmanischen Geschichte oder schlichtweg den weltpolitischen Ereignissen zugeordnet. Als übergeordnete Überschriften finden sich etwa „Die neueste Zeit oder das Revolutionszeitalter"[696], „Die Völker und Staaten Europa's von Stiftung

690 Zumeist handelt es sich um einzelne Bände aus einer Reihe, wobei ebenfalls wenige Einzelwerke vorliegen, in denen die gesamte Weltgeschichte gebündelt präsentiert wird.

691 Die Biographie konnte nicht ermittelt werden.

692 Als „eingeführtes Lehrbuch" gilt das Werk nach dem Verzeichnis der eingeführten Schulbücher, 1890, S. 420.

693 Welter, Theodor Bernhard; Hechelmann, A.: Auszug aus dem Lehrbuche der Weltgeschichte für Schulen. 39. Aufl. Münster: Verlag der Coppenrathschen Buch- & Kunsthandlung 1882, S. 449.

694 Abicht, Karl: Die Weltgeschichte. In einem übersichtlichen, in sich zusammenhängenden Umriß für den Schul- und Selbstunterricht von Dr. Heinrich Dittmar. 12. Aufl. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung 1881, S. VI.

695 An gleicher Stelle merkt Abicht an, dass Korrekturen vorgenommen wurden, „da, wo die Ergebnisse neuerer Geschichtsforschung eine Änderung erheischten." Hieran zeigt sich die Verzahnung von historiographischem Diskurs und Geschichtsschulbuchdiskurs. Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. VI.

696 Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. VI.

der heiligen Allianz bis zur Gegenwart“[697] „Die weltpolitischen Ereignisse nach 1871“[698], „Von den großen staatlichen Umwälzungen in Europa bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs, 1848-1871“[699] oder „Das Deutsche Reich und die Weltpolitik“[700]. Letztere belegen, dass die Gründung des Deutschen Reiches schnell als eine weitere historische Zäsur in die Schulbücher Eingang fand – später sogar als *die* historische Zäsur schlechthin.[701] Das eher regional orientierte „Vaterländische“ wurde in den Erzählungen durch das deutsch-preußisch „Nationale“ abgelöst.[702] Die subordinierten Überschriften der Texte lauten dann „Der russisch-türkische Krieg“[703], „Der russisch-türkische Krieg 1877/78. Der Friede zu Berlin“[704], „Der Orientalische Krieg“[705], „Die orientalische oder türkische Frage“[706] oder zusammengefasst „Die Orientalische Frage. – Geschichte der Balkanstaaten“[707] oder nur „Die Balkanstaaten“[708]. Auch in dem geschichtstabellarischen Werk von Ploetz werden knapp „1877-1878. Russisch-türkischer Krieg“ sowie „1878. Berliner Kongress“[709] angeführt; im Geschichtsatlas von Rothert wird der Krieg als „Der russisch-türkische Krieg 1877/78“[710] benannt. Der Umfang der Texte umfasst in der Regel eine Seite, kann aber bis zu 17 Seiten reichen,

697 Weber, Georg: Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 17. Aufl. Leipzig: Engelmann 1879, S. XXVII.

698 Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. VIII.

699 Kurts, Friedrich: Weltgeschichte für Töchterschulen. Neueste Geschichte. 1789–1880 von Friedrich Nösselt. 16. Aufl. Stuttgart: Heitz 1880, S. IV.

700 Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. XII. – „Weltpolitik“ taucht als neues Stichwort häufiger auf, so auch bei Rachel (1913): „Das Zeitalter der Weltpolitik“ Dahn, Ernst; Rachel, Walther: Lernbuch für den Geschichts-Unterricht. Geschichte der Neueren und der Neuesten Zeit. Von 1648 bis zur Gegenwart. (Ober-Prima.). 3. Aufl. neu bearbeitet und bis zur Gegenwart fortgeführt von Dr. Walther Rachel. Braunschweig: Appelhans 1913, S. VIII.

701 Jacobmeyer zufolge wurde mit der Gründung des Deutschen Kaiserreiches die größte Zäsur der Neuesten Geschichte nicht weiter im Jahr 1815, sondern 1871 gesehen. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 168.

702 Vgl. ebd. S. 171.

703 Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. VI.

704 Kurts, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1880, S. 450. Oder auch „Der Russisch-türkische Krieg und die Berliner Konferenz.“ Koch; Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1910, S. 116f.

705 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. XXIX.

706 Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. VIII.

707 Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. VIII.

708 Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. 228.

709 Ploetz, Carl: Hauptdaten der Geschichte. 15. Aufl. Berlin: Ploetz 1901, S. 87f.

710 Rothert, Karten und Skizzen aus der allgemeinen Geschichte der letzten 100 Jahre, 1907, Nr. 15.

wie zum Beispiel bei Kurts (1880), welcher – wie bereits beim Griechischen Unabhängigkeitskrieg – eine tiefergehende Beschreibung leistet.[711]
An verschiedenen Stellen der Geschichtslehrwerke ab den 1880er Jahren liegt eine Bewertung der zeitgenössischen gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Entwicklungen der deutschen Gesellschaft vor, auf die zur notwendigen Kontextualisierung der Lehrwerke hier knapp eingegangen werden soll. Gemeint sind die Hochindustrialisierung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und ihre Auswirkungen auf sämtliche Gesellschaftsbereiche. Aus diesem Prozess ging das Erstarken eines neuen Bildungstyps hervor, der verschiedenen Realanstalten, zu dem einige der Schulbuchautoren in Opposition standen, wie sich an Äußerungen etwa von Abicht und Kurts festmachen lässt. Die Bedeutungszunahme der bürgerlichen Wirtschaftswelt wird von Karl Ernst Abicht (1831–1908)[712] unmissverständlich zum Ausdruck gebracht: „Die Regsamkeit auf dem Gebiete der materiellen Interessen ist höher gestiegen als je."[713] Ebenso kommentiert Friedrich Kurts[714], der Friedrich Nösselts *Weltgeschichte für Töchterschulen* weiterführte: Die Gedanken, „daß die Gaben und Güter der Welt allen zugänglich zu machen seien" und „daß das materielle Interesse alle Welt in eine Verbürgung der Gemeinschaft des Thuns und Leidens verwickeln müsse", seien bezeichnend für die Zeit und spornten zu einer „ununterbrochenen energischen Thätigkeit" an.[715] Zunächst diene diese Entwicklung „allerdings nur dem Aufschwunge der Industrie und des Handels", fördere aber „in ihren Nebenwirkungen" auch „den geistigen Verkehr".[716] Während hier eine positive Fortentwicklung erkannt wird, macht Abicht mit Blick auf das Bildungswesen negative Tendenzen aus:

> „Auf den Charakter der Zeit hat der Fortschritt und das Übergewicht des realen Wissens einen so großen Einfluß ausgeübt, daß die Kenntnis des klassischen Altertums, welche nächst dem Evangelium bisher die Grundlage aller Bildung gewesen war, in einigen Ländern auf den engen Kreis akademischer Studien beschränkt wird, während zahlreiche neu entstandene höhere Gewerbe- und Realschulen und polytechnische An-

711 Kurts, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1880, S. 450–467.

712 Karl Ernst Abicht (1831–1908) studierte Philologie in Göttingen und promovierte, arbeitete als (Ober-)Lehrer, Professor und Direktor an verschiedenen Gymnasien. Aufmerksamkeit erhielt er Jacobmeyer zufolge durch die Bearbeitung der Werke Heinrich Dittmars (1792–1866). Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1047. – Zwei von Abichts Schulbüchern zur Alten Geschichte werden als „eingeführte Lehrbücher" genannt; vgl. Verzeichnis der eingeführten Schulbücher, 1890, S. 411.

713 Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 349.

714 Friedrich Kurts (1810–?) war evangelischer Konfession, studierte Theologie in Breslau und übernahm 1835 die Leitung eines Privatinstituts in Ramslau; ab 1838 arbeitete er als Rektor in Wartenberg (Schlesien) und dann in Brieg. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 842.

715 Kurts, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1880, S. 302.

716 Ebd.

> stalten in der Heranbildung der Jugend mit den bisherigen Gymnasien und Lyceen wetteifern und die Mehrzahl der Zeitgenossen ihre Kenntnisse und Überzeugungen aus den ins unendliche vermehrten Tagesblättern und Zeitungen schöpft.“ [717]

Das Spannungsverhältnis zwischen Realanstalten, den Bildungsinstitutionen mit Schwerpunkt in Naturwissenschaften und modernen Fremdsprachen, und altphilologischer Gymnasialbildung sieht Abicht, selbst klassischer Philologe, kritisch. Tagespolitik und folglich das Zeitgeschehen habe eminent an Bedeutung für die Wissensvermittlung gewonnen. Aus dieser Tendenz werden verschiedene weitere Folgen für die Gesellschaft abgeleitet.

> „Dadurch hat sich freilich, besonders in den städtischen Bevölkerungen, eine lediglich auf dem Bewußtsein der Gegenwart beruhende vorwiegend materialistische Weltanschauung verbreitet, welche mit den Fundamenten der Kirche und des Staates ebenso wie mit der höhern Bestimmung des Menschen im Widerspruch steht und daher gewaltige Gegensätze erzeugt, deren Lösung der Zukunft vorbehalten und nur von dem versöhnenden Einflusse des Christentums zu erwarten ist.“[718]

Eine ähnliche Argumentation findet sich bei Kurts: Die technologischen Fortschritte, wie elektrischer Strom, umfassende Eisenbahnnetze, Telegraphie, aber auch Weltausstellungen, „haben unermeßliche Capitalien verschlungen“, sodass er den Schluss zieht: „Und so wird das Geld, welches so oft im Leben die Ursache zu Zank und Hader abgiebt, ein Bindemittel der Völker.“[719] Die amerikanischen und europäischen „Geldleihinstitute oder Banken haben Wechselbeziehungen geschaffen, welche den Frieden erhalten helfen, weil der Entschluß zu einem Kriege den Störungen jener Beziehungen gegenüber erschwert wird.“[720] Auch hier findet sich eine Kritik, indem es heißt, „daß viele nur auf den materiellen Lebensgenuß hingewendete Zeitrichtungen, welche freilich in erschreckender, verderblicher Weise ganze Nationen ergriffen haben, an ihrer eigenen Leerheit zu Grunde gehen müssen; daß aber die Ideen des Großen, Schönen und Guten ewig bleiben, wie die Gottheit, als deren Offenbarungen sie der Menschenseele eingepflanzt sind.“[721]
Beide Texte spiegeln, dass die moderne industrielle Wirtschaftswelt massiv an Tragweite und weltanschaulichem Einfluss gewonnen hatte, wobei die Kennzeichnung als „Materialismus“ pejorativ für Streben nach materiellen Dingen und die Vernachlässigung immaterieller Werte verwandt wurde. Diese Entwicklungen sah man im Gegensatz zu einer klassisch humanistischen, aber auch zu einer christ-

---

717 Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 349.
718 Ebd.
719 Kurts, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1880, S. 303.
720 Ebd.
721 Ebd. S. 304.

lichen Lehre, welche für Abicht die „Grundlage aller Bildung“[722] darstellt. Insgesamt ist die Verflochtenheit von Wirtschaftsorientierung und Wissenskonstruktion erkennbar, die auch die Wissensvermittlung beeinflusste. Aufnahme fand diese Thematik wenig später, 1892, auch in die Lehrpläne und Prüfungsordnungen in Preußen; dort heißt es in den „methodischen Bemerkungen“, dass „große Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes“ hinsichtlich der „Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart“ gefordert sei.[723] Angeraten wurde eine historische Betrachtung der „sozialpolitischen Maßnahmen der europäischen Kulturstaaten“ der beiden zurückliegenden Jahrhunderte, weil damit „der Uebergang zur Darstellung der Verdienste unseres Herrscherhauses auf diesem Gebiete bis in die neueste Zeit herab von selbst gegeben“ sei.[724]
Die Passagen zeigen, dass zeitgenössische gesellschaftliche Diskurse zum sozialen Wandel in die Geschichtslehrwerke eingedrungen waren. Das Bildungsbürgertum, repräsentiert durch die Schulbuchautoren, nahm eine kritische, nicht selten hochmütige Haltung gegenüber den von Industrie- und Handelsinteressen hervorgebrachten Veränderungen ein. Die untersuchten Schulbücher und ihre Inhalte stehen im Licht dieses Spannungsverhältnisses.

Russland als Aggressor und der „tapfere Osman Pascha“

Im 19. Jahrhundert ist der geopolitische Raum Südosteuropa, insbesondere der Balkan, Schauplatz zahlreicher militärischer Auseinandersetzungen, und spätestens seit dem Krimkrieg war das Osmanische Reich im Augenmerk deutscher Außenpolitik; die Ereignisse waren Gegenstand der Schulbücher. Die einleitenden Passagen der Schulbuchtexte über den Russisch-Türkischen Krieg 1877/78 können daher auf schon bestehendes Lehrbuchwissen zurückgreifen, und die Erzählungen müssen nicht ab ovo beginnen.
Die Vorgeschichte wird mit der Unterdrückung der slawischen Bevölkerung auf dem Balkan und ihren Unabhängigkeitsbestrebungen eingeleitet. „Unter der Nachwirkung des Krimkrieges“ begann „allmählich die Befreiung der christlichen Völker von der Herrschaft der Türken.“[725] Abicht (1881) führt aus, dass die „grausame[n] Bedrückungen der slavischen Christen“ „jetzt wie früher die Hauptursache der Aufstände“ waren.[726] Aufgrund der andauernden „Unterdrückung der Christen“ und „des maßlosen Steuerdrucks“ waren, Koch (1910) zufol-

722 Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 349.
723 Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 34.3 (1892), S. 199–351, hier 242.
724 Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen, 1892, S. 243.
725 Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. 220.
726 Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 416.

ge, Unruhen an der „Tagesordnung geblieben“[727], und auch Wilhelm Martens[728] (1895) konstatiert eine „neue Bewegung auf der türkischen Halbinsel“.[729] Für die Ausgangslage ähneln die Beschreibungen denen des Griechischen Unabhängigkeitskriegs, allerdings wird nun eine etwas gemilderte und neutralere Sprache verwendet, insbesondere in der Wahl der Adjektive. Keinesfalls ist weiter die Rede vom „Türkenjoch“, das in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch omnipräsent erschien. Die veränderte Beschreibung indiziert das neue Verhältnis des Deutschen Reiches zum Osmanischen Reich, über das jetzt auch mehr Wissen vorliegt.

Zum anderen hatten sich die Akteure verändert. Bei den Unterdrückten handelte es sich nicht weiter um die lange Zeit verehrten und verklärten Griechen, sondern Slawen. Außerdem trat Russland nun als Hauptgegner der Osmanen in Erscheinung. In den Befreiungsbestrebungen lehnten sich nämlich „die räuberischen, kriegstüchtigen Montenegriner und die Serben im Vertrauen auf russische Hilfe“ gegen das Osmanische Reich auf.[730] Russland habe dann den Krieg erklärt, „da die Pforte nach der grausamen Unterdrückung einer christlichen Erhebung in Bulgarien jede Einmischung ihres mächtigen nördlichen Nachbars in die Verhältnisse der Balkanhalbinsel ablehnte“.[731] Mit der Bezeichnung „räuberische Montenegriner“ wird ein Bild erzeugt, das lange Bestand hatte und fortwirkte: die Vorstellung der unkultivierten, räuberischen und kriegslustigen Völker auf dem Balkan.[732] Auffällig ist, dass in den Texten eher selten tiefergehende Informationen zu den unterschiedlichen Volksgruppen und ihren historisch bedeutenden Personen gegeben werden. Häufig werden die russische Kriegserklärung und Interventionen als Resultat der osmanischen Unterdrückung und diplomatischen Versäumnisse gewertet.

Eine andere Erzählstrategie verfolgen Dahn und Rachel (1913), welche die Interessen Russlands ins Zentrum rücken:

> „1877/78 Russisch-Türkischer Krieg.
> Grund: Streben Rußlands nach der Herrschaft über die Balkanhalbinsel, besonders nach dem Besitz von Konstantinopel.

727 Koch; Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1910, S. 117.

728 Wilhelm Martens (1858–?) promovierte 1881 und arbeitete als Professor am Gymnasium Tauberbischofsheim und später in Konstanz. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1090.

729 Martens, Wilhelm: Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dritter Teil: Geschichte der Neuzeit. Hannover: Manz & Lange 1895, S. 275.

730 Martens, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 1895, S. 275.

731 Ebd.

732 Vgl. dazu Vidojković, Dario: Von Helden und Königsmördern: Das deutsche Serbienbild im öffentlichen Diskurs und in der Diplomatie von 1878 bis 1914. Wiesbaden: Harrassowitz 2015.

Anlaß: 1875/76 Aufstände in Bosnien und der Herzegowina, Krieg Serbiens und Montenegros gegen die Türkei.
Die Russen, unterstützt durch Karl von Rumänien, besiegten die Türkei:
a) Eroberung von Kars in Armenien
b) Tapfere Verteidigung von Plewna durch Osman Pascha; schließlich durch Aushungerung von Totleben und Karl von Rumänien zur Ergebung gezwungen.
c) Ergebung der am Schipkapaß kämpfenden Türken.
d) Marsch der Russen auf Konstantinopel."[733]

Der Krieg wird als ein geplanter Angriffskrieg Russlands geschildert. Koch fügt hinzu, dass Russland „nicht mehr weit von den Toren des seit zwei Jahrhunderten erstrebten Konstantinopels entfernt gewesen" sei[734] und rückt damit das langanhaltende Interesse Russlands an der Einnahme Konstantinopels ins Licht.
Russlands Vorgehen legitimiert Abicht, der ausführt, dass die „Großmächte bereits des öfteren Veranlassung genommen" hätten, „den Sultan aufzufordern, Serbien und Montenegro Unabhängigkeit, Bosnien und Herzegowina das Recht der Selbstverwaltung zu gewähren", da slawische Christen „verblutet" und in Saloniki der französische und der deutsche Konsul „von einem fanatischen Volkshaufen" ermordet worden seien. Außerdem sei „die Pforte in keinster Weise den Bestimmungen des Pariser Vertrages (1856) nachgekommen." Aufgrund dessen habe dann Russland dem Osmanischen Reich den Krieg erklärt.[735] Nach dieser Interpretation ist das Vorgehen Russlands berechtigt und auf das Fehlverhalten der osmanischen Politik zurückzuführen. Erwähnt wird das Attentat am 6. Mai 1876 auf die europäischen Vertreter in Thessaloniki, das bisher selbst von der Sekundärliteratur kaum aufgenommen wurde.[736] Die Konsuln, Jules Moulin und Henry Abbott, seien ermordet worden, nachdem ein umherwütender Mob eine bulgarische Christin suchte, die gegen den Willen der Familie zum Islam konvertierte und vermeintlich von den westlichen Vertretern festgehalten worden sei. Die Ermordungen und die damit in Verbindung stehenden Unruhen hätten, so der Wiener Schriftsteller und Kunsthändler Moritz Bermann (1823–1895), zur Verschlechterung der diplomatischen Beziehungen beigetragen:

„Das blutige Ereignis von Salonich hatte alles Andere in den Hintergrund gedrängt und bildete den Mittelpunkt der politischen Erörterungen. Man drückte einmühtig die Erwartung aus, daß es gelingen werde, ein heilsames Exempel zu statuiren und daß der traurige Zwischenfall die ohnedies genugsam verwickelte orientalische Frage nicht noch weiter verwirren werde. Man hegte keinen Zweifel, daß die Pforte auch in Salo-

---

733 Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. 220.
734 Koch; Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1910, S. 116.
735 Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 416.
736 Zu diesem Ereignis liegt bisher lediglich vor: Torunoğlu, Berke: Murder in Salonika, 1876: A Tale of Apostasy and International Crisis. Istanbul: Libra 2012.

> nich nicht gewillt und nicht fähig sei, die, einem geordneten europäischen Staatswesen obliegenden Pflichten zu erfüllen, und man befürchtete bei der zwischen den Mohammedanern und Christen herrschenden Gereiztheit ähnliche Vorgänge auch in anderen Theilen der Türkei."[737]

Eine genaue Bestimmung der Tragweite des Ereignisses kann hier nicht geleistet werden. Die Äußerungen sind wahrscheinlich überspitzt, dennoch sollte das Geschehen um das Attentat nicht außer Acht gelassen werden.[738] Das Textbeispiel belegt, dass außenpolitische Ereignisse, die für einen historischen Abschnitt von besonderer Bedeutung schienen, in die Geschichtslehrwerke drangen.

Eine weitere Perspektive bietet eine der wenigen Karten eines Geschichtsatlanten, welcher zusätzlich historische Darstellungstexte enthält. In *Karten und Skizzen aus der allgemeinen Geschichte der letzten 100 Jahre* (1907) findet sich die nachfolgende Karte *Der russisch-türkische Krieg 1877/78*. Der im vorigen Abschnitt schon genannte Autor Eduard Rothert, Oberlehrer am Städtischen Gymnasium und Realgymnasium in Düsseldorf, veröffentlichte verschiedene kartographische Werke, darunter seinen ersten Atlas *Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre* (1893) und den vorliegenden im Jahr 1895. Mit der Ausrichtung der Schulatlanten auf die Neueste Geschichte schloss Rothert eine Lücke und bediente das allgemeine Interesse an der jüngsten Geschichte.[739] Wegen des anhaltenden Erfolges erschienen weitere Bände, sodass die „Karten und Skizzen" bis in die 1930er Jahre in mehreren Bänden fortgeführt, erweitert und überarbeitet wurden.[740] Seine Werke waren häufig in den Beständen der Schul-, Lehrer- und Seminarbibliotheken zu finden, wie aus unterschiedlichen Schulprogrammen

737 Bermann verfasste unter dem Pseudonym Moritz B. Zimmermann ein fast 1000 Seiten starkes historisches Werk über den Krieg, das in einem volkstümlichen Still verfasst ist und zahlreiche Illustrationen und Karten beinhaltet. Vgl. Zimmermann, Moritz B. [Bermann, Moritz]: Illustrierte Geschichte des orientalischen Krieges von 1876–1878. Wien: Hartleben 1878, S. 210. – Die deutschen und österreichischen Interessen waren ineinander verflochten, auch gab es in der Wahrnehmung des Fremden große Überschneidungen im gesamten deutschsprachigen Raum. Vgl. Mann, Traugott: Deutsche und österreichische Forschungs- und Bildungsarbeit in der Türkei. Zeitschrift für Politik 10 (1917), S. 410–433.

738 Das Werk sei „darauf gerichtet, nicht nur eine volksthümliche, sondern auch eine getreue, völlig objective, allen betheiligten Parteien gerecht werdende Schilderung der Ereignisse zu bieten", dennoch dominiert der volkstümliche Stil; Zimmermann, Illustrierte Geschichte des orientalischen Krieges von 1876–1878, 1878, S. VI.

739 Vgl. Lehn, Deutschlandbilder, 2008, S. 64.

740 In der Monatsschrift für höhere Schulen wird erwähnt, dass die „musterhaften Karten und Skizzen der Geschichte von Eduard Rothert (Düsseldorf A. Bagel)" weitverbreitet seien. Vgl. Matthias, Adolf: Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts und der Ministerialerlaß über Stoffverschiebungen im Geschichtslehrplan zugunsten der neusten Geschichte. Monatsschrift für höhere Schulen XIV (1915), S. 545–556, hier 548.

hervorgeht.[741] In seinen Werken kombinierte er Text und Karte miteinander; der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf militärischen Aspekten und Entwicklungen.

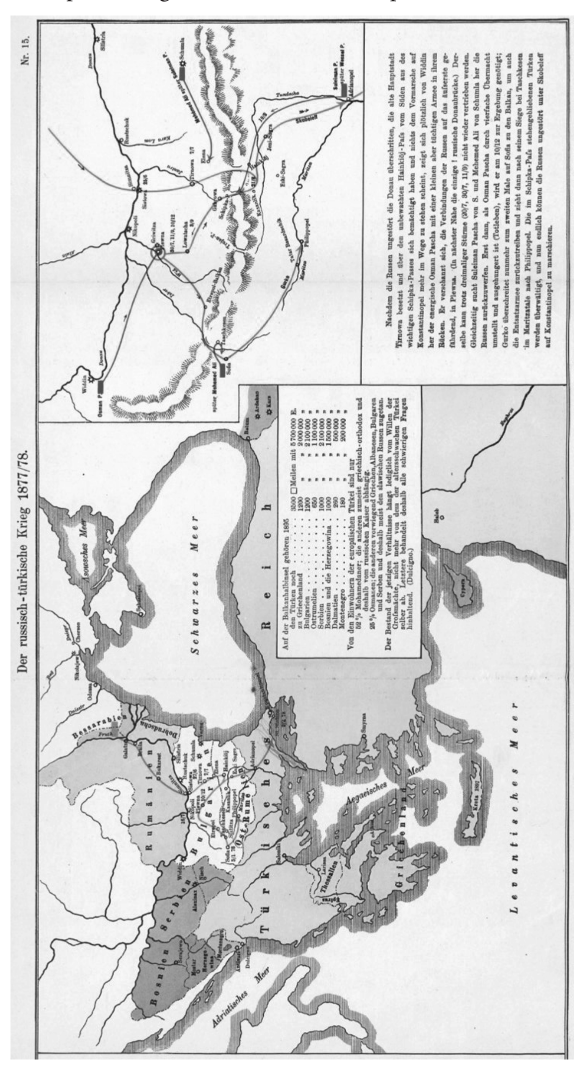


Abb. 3: Der russisch-türkische Krieg 1877/78. In: Rothert, Karten und Skizzen aus der allgemeinen Geschichte der letzten 100 Jahre, 1907, Nr. 15.

741 Vgl. beispielsweise Jahresbericht über das Königliche Gymnasium und Realgymnasium zu Göttingen für das Schuljahr von Ostern 1895 bis ebendahin 1896. Göttingen: Dieterich'sche Univ.-Buchdruckerei 1896, S. 21; Wollseiffen, Matthias: Jahresbericht des Gymnasiums zu Krefeld. Schuljahr 1898/99. Krefeld: Kramer & Baum 1899, S. 27.

In der Mitte der Buchseite wird eine Karte präsentiert, welche die Regionen Südosteuropas und das Schwarze Meer sowie die zugehörigen Ländergrenzen erfasst. Sie zeigt die zentralen Kriegsschauplätze; die einzelnen Staaten sind farblich abgesetzt. Links von der Hauptkarte befindet sich die historische Darstellung „Der Krieg und der Berliner Friede“ (im vorliegenden Ausschnitt nicht erkennbar). Sie schildert den Verlauf des Krieges. Darin wird Russland ausdrücklich als Urheber gesehen, wenn über „die von den Russen im Stillen genährten Unruhen in Bosnien und Bulgarien“[742] gesprochen wird. Auch die Serben seien „von Russland zum Kriege angeregt“[743]. Nach dem Scheitern der serbischen Befreiungsbestrebungen habe sich Russland dann eingeschaltet und dem Osmanischen Reich den Krieg erklärt.[744] Dieser sei mit „gewaltigen Truppenmassen“ geführt und mit „vollem kriegerischen Erfolg“ für Russland beendet worden. Abschließend heißt es: „Die Türkei scheint mit ihrem so schmal gewordenen Besitz an der Grenze der Lebensfähigkeit angekommen zu sein. (‚Kranker Mann‘.)“[745]. Der Kasten oberhalb der Karte, der Anatolien verdeckt, bietet weiterführende Informationen, demographische Daten und statistische Erläuterungen:

Auf der Balkanhalbinsel gehören 1895

den Türken noch	3500	□Meilen	mit	5 700 000	E.
zu Griechenland	1200	"	"	2 000 000	"
Bulgarien	1200	"	"	2 100 000	"
Ostrumelien	650	"	"	1 100 000	"
Serbien	1000	"	"	2 100 000	"
Bosnien und die Herzegovina	1000	"	"	1 500 000	"
Dalmatien	260	"	"	500 000	"
Montenegro	180	"	"	200 000	"

Von den Einwohnern der europäischen Türkei sind nur

52 % Mohamedaner; die anderen zumeist griechisch-orthodox und deshalb vom russischen Kaiser abhängig.

25 % Osmanen; die anderen vorwiegend Griechen, Albanesen, Bulgaren und Serben und deshalb meist den slawischen Russen zugetan.

Der Bestand der jetzigen Verhältnisse hängt lediglich vom Willen der Großmächte, nicht mehr von dem der altersschwachen Türkei selber ab. Letztere behandelt deshalb alle schwierigen Fragen hinhaltend. (Dulcigno.)

742 Rothert, Karten und Skizzen aus der allgemeinen Geschichte der letzten 100 Jahre, 1907, Nr. 15.
743 Ebd.
744 Vgl. ebd.
745 Es wird sogar vorweggenommen: „Trotz dieser Schwäche wird ein Angriff der Griechen 1897 glänzend zurückgeschlagen, endet aber doch mit dem Verlust Kretas.“ Rothert, Karten und Skizzen aus der allgemeinen Geschichte der letzten 100 Jahre, 1907, Nr. 15.

Anders als die sonstigen Geschichtsschulbücher stellt der Geschichtsatlas weitaus mehr Daten bereit. Die Darstellung geht deutlich über schlichte Kriegsbeschreibungen hinaus. Besonders Angaben zur Größe der einzelnen Territorien und zu den Einwohnerzahlen sind sonst nur selten zu finden. Eine Verbindung osmanischer Bevölkerungsgruppen zu Russland wird mit Hinweisen auf die Slawen und das orthodoxe Christentum hergestellt. Rothert zufolge ist die osmanische Politik und ihr Fortbestand grundlegend von den europäischen Großmächten abhängig. Damit wird benannt, was sich in vielen Geschichtslehrwerken abbildet: Das Osmanische Reich ist nicht länger autonom. Eine nähere Erklärung bleibt aus, sie wird offenkundig als bekannt vorausgesetzt.
Auf der rechten Seite ist eine weitere Karte abgebildet, welche die Kriegsverläufe in Bulgarien zeigt. Der darunterliegende Text bietet Erläuterungen der Einzelschlachten. Darin wird besonders das militärische Handeln der osmanischen Armee gewürdigt. Am offensichtlichsten zeigt sich dies hier wie auch in anderen Schulbuchtexten an den Beschreibungen zu Osman Pascha: Der „energische Osman Pascha mit einer kleinen aber tüchtigen Armee“ kämpfte gegen die Russen bei Plewna. „Derselbe kann trotz dreimaliger Stürme nicht vertrieben werden“, und „erst dann, als Osman Pascha durch 4fache Übermacht umstellt und ausgehungert ist (Totleben), wird er am 10/2 zur Kapitulation genötigt.“[746] Ebenso schildert Martens (1895): Der „wackere General Osman Pascha“ habe „mehrere Monate hindurch seine Stellung bei Plewna erfolgreich“ verteidigt. Erst nach „heldenmütigem Widerstand“ war er zu einer Übergabe genötigt.[747] Und selbst der eher turkophobe Text von Abicht (1881), welcher das Vorgehen Russlands als legitim erachtet und die drei herrschenden Sultane des Jahres 1876 durchweg negativ charakterisiert, da sie die „Zerrüttung und Empörung“[748] nicht steuern konnten, würdigt den „tapferen Osman“.[749] Ungeachtet dessen, dass der Kampf um Plewna sowie der gesamte Krieg verloren gingen, wird Osman Pascha als „Held von Plewna“ gefeiert. So auch in angrenzendem Quellenmaterial des deutschsprachigen Raumes, wie in der *Illustrierten Geschichte des orientalischen Krieges von 1876-1878* (1878) von Bermann. Darin findet sich sowohl eine Erläuterung der

746 Ebd.

747 Martens, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 1895, S. 275.

748 „Während dieser Vorgänge war der ebenso verschwenderische wie unfähige Sultan Abdul-Aziz infolge eines Aufruhrs der Softas (der Hochschüler der Moscheen, aus denen die Priester und Richter genommen werden) entthront (30. Mai 1876); an seine Stelle trat zuerst der halbwahnsinnige Murad V, darauf dessen Bruder Abdul-Hamid II. Auch der letztere war nicht im Stande der im Innern überall herrschenden Zerrüttung und Empörung zu steuern, welche die Existenz des türkischen Reichs immer drohender gefährdete, wie sich dies sofort in dem bald nach Abdul-Hamids Thronbesteigung ausbrechenden russisch-türkischen Krieg zeigen sollte.“ Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 416.

749 Ebd. S. 417.

„Erstürmung der Grivitsa-Redoute“[750] als auch eine äußerst positive Darstellung Osman Paschas, die gar in dessen Porträtierung gipfelt.



Noury Osman Pascha, der „Held von Plewna“.

Abb. 4: Noury Osman Pascha, der „Held von Plewna“. In: Zimmermann, Illustrierte Geschichte des orientalischen Krieges von 1876–1878, 1878, S. 904.

Die durchweg positive Rezeption eines Repräsentanten der osmanischen Armee war in dieser Intensität neu; sie weicht deutlich von vorherigen Beschreibungen ab und deutet innerhalb der Schulbücher auf eine Diskursverschiebung hin.[751] Die

750 Das Dorf Grivitsa in der Nähe Plewnas war einer der Kriegsschauplätze.

751 Auch bei Klett heißt es, dass „Osman Pascha nach tapferstem Kampfe kapitulierte“; Dürr, Julius; Klett, Theodor; Treuber, Oskar: Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen, sowie zum Selbstunterricht. III. Neue Zeit. Stuttgart: Paul Neff 1897, S. 450. – Und selbst im kurzgehaltenen Werk Hauptdaten der Weltgeschichte (1901) von Carl Ploetz wird Osman Pascha genannt: „1877–1878 Russisch-türkischer Krieg, veranlasst durch Aufstände in der Herzegowina und in Bulgarien gegen die türkische Herrschaft. Russische Truppen überschreiten die Donau und erobern den Schipka-Pass (Juli 1877) im Balkan; die Türken unter Osman Pascha behaupten sich in Plewna, müssen aber Dez. 1877 sich ergeben. Darauf Vorrücken der Russen bis in die Nähe von Konstantinopel.“ Ploetz, Hauptdaten der Weltgeschichte, 1901, S. 87.

Deskriptionslinien verweisen mehrheitlich auf große machtpolitische Eigeninteressen Russlands, jedoch in unterschiedlichen Erzählsträngen. In manchen Texten wird Russland ein geheimes Interesse zugesprochen, in anderen auf sein offenes und direktes Auftreten als Aggressor verwiesen. Obgleich das Osmanische Reich als maßgeblich verantwortlich für den Ausbruch des Krieges angesehen wird, ist in den Texten eine eher slawophobe Haltung zu erkennen. Die Zuweisungen lassen auf eine stetige Verschlechterung des deutsch-russischen Verhältnisses schließen. Demgegenüber wird das militärische Handeln der osmanischen Armee, repräsentiert durch Osman Pascha, häufig als couragiert beschrieben. Während die Osmanen nun nicht mehr die Rolle des Erbfeindes besetzen, können sie aus deutscher Perspektive sogar die Funktion eines Stabilisators in einem instabilen geopolitischen Raum einnehmen.

Die Verdichtung der „orientalischen Frage"

Die „orientalische Frage"[752] ist ein Begriff, der fest im Wissen über das Osmanische Reich verankert ist und lange Zeit – teilweise bis heute – in der Literatur reproduziert wird, ohne ihn genauer zu hinterfragen. Im Kern wird damit auf den militärisch-politischen Niedergang des Osmanischen Reiches und die damit in Verbindung stehenden politischen Entwicklungen sowie die territorialen Aspirationen der europäischen Mächte rekurriert. Bereits in den 1830er Jahren sieht Ranke in *Die letzten Unruhen in Bosnien* eine übergeordnete Relevanz der Thematik: „Schon seit einem halben Jahrhundert ist die orientalische Frage für die europäische Politik von der größten Wichtigkeit gewesen, und von Moment zu Moment immer wieder einmal in ihrer universalen Bedeutung hervorgetreten."[753]
Bedeutsam wurde der Terminus dann sowohl auf machtpolitischer Ebene als auch in der europäischen Wahrnehmung über das Osmanische Reich und fand als Narrativ Eingang in die vorliegenden Geschichtslehrwerke.
Eine aktuelle Annäherung unternimmt der Historiker Oliver Schulz: „Die orientalische Frage berührte alle Aspekte, die sich aus dem allmählichen Rückzug der osmanischen Herrschaft aus Europa ergaben und komplex ineinander ver-

752 Im englischen Raum als Eastern Question, auf Türkisch als *Doğu Sorunu* (östliche Frage) und *Şark Meselesi* (orientalisches Problem) bezeichnet. Im englischsprachigen Raum verweist die Eastern Question am Anfang des 19. Jahrhunderts auf nahezu alle Konflikte, welche in Osteuropa lokalisiert waren, wie beispielsweise in Polen, Makedonien oder im Kaukasus; vgl. Yilmaz, Huseyin: The Eastern Question and the Ottoman Empire. The Genesis of the Near and Middle East in the Ninteeth Century. In: Is There a Middle East? The Evolution of a Geopolitical Concept. Hrsg. von Michael E. Bonine, Abbas Amant und Michael Stanford: Stanford University Press 2012, S. 11–35, hier 11.

753 Ranke, Leopold von: Die letzten Unruhen in Bosnien. 1802–1832. Historisch-politische Zeitschrift 2 (1836), S. 233–304, hier 233, zitiert nach Yilmaz, The Eastern Question and the Ottoman Empire. The Genesis of the Near and Middle East in the Ninteeth Century, 2012, S. 13.

woben waren."[754] Folglich ist nicht von einer singulären Entwicklungslinie zu sprechen, sondern von der Verschränkung verschiedener Prozesse, darunter die Krise im Herrschaftssystem des Osmanischen Reiches, das Kräftemessen europäischer Mächte um Einfluss im Osmanischen Reich, aber auch das Aufkommen von südosteuropäischen Nationalbewegungen im 19. Jahrhundert. Das Narrativ bewegt sich entlang militärisch-historischer Eckpfeiler, welche es mitbegründeten und erstarken ließen. Als Ursprung könne die zweite Belagerung Wiens 1683, als Endpunkt der Vertrag von Lausanne 1923 gesehen werden.[755] Das Sprechen über die orientalische Frage und damit verbunden über den „kranken Mann am Bosporus" durchzieht das gesamte 19. Jahrhundert. Während in den Passagen zum Griechischen Unabhängigkeitskrieg[756] noch eine ungebündelte Beschreibung dieses Niedergangsnarrativs vorlag und erst langsam die Aufmerksamkeit der europäischen Staaten für Südosteuropa geweckt wurde, ist die orientalische Frage in den Deskriptionen zum Russisch-Türkischen Krieg eine feste terminologische Größe des Diskurses, ein Kollektivsymbol. Ab und zu tritt sie synonym als „türkische Frage"[757] oder als selbständige inhaltliche Überschrift in den Lehrwerken in Erscheinung.[758]

Bereits bezüglich des Pariser Vertrags 1856 erläutert Welter (1875), dass „durch diesen Friedensschluß" „die s. g. orientalische Frage nur vertagt, nicht gelöst worden" sei.[759] Die Möglichkeit einer Lösung der orientalischen Frage wurde dann in den Erzählungen zum Russisch-Türkischen Krieg wieder aufgegriffen. So leitet beispielsweise Kurts (1880) seinen Text damit ein, dass, nachdem die „politische Umgestaltung Italiens und Deutschlands auf dem Grunde nationaler Einheit"[760] abgeschlossen war, etwas Ruhe in Mitteleuropa eingekehrt sei. Jedoch: „Im Osten

---

754 Schulz, Ein Sieg der zivilisierten Welt, 2011, S. 135.

755 Vgl. ebd. S. 135f.

756 Unter der Überschrift „Die orientalische Frage" unternimmt Bauer eine erste Annäherung, da „die Aufmerksamkeit der Kabinette" „auf den Orient gerichtet" wurde als „Ergebniß davon, daß England und Rußland in immer schärfern Umrissen als entgegengesetzte Weltreiche hervortreten"; Bauer, Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, 1839, S. 836.

757 „Auch in Europa erweiterte Rußland seine Machtsphäre, indem es die türkische Frage ihrer Lösung näher brachte." Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 416; vgl. Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. VIII.

758 Vgl. Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. VIII; Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. VIII.

759 Ergänzt wird dann noch: „Wohl ist das Schauspiel des dahin schwindenden türkischen Reiches geeignet, in den Herzen der Zuschauer ernste Betrachtungen und bedeutungsvolle Erinnerungen zu wecken. Der alte Erbfeind der Christenheit, der zweimal mit starker Faust an die Thore Wiens angeklopft, ist nun mehr für die Sicherheit seines eigenen Thrones an die Gnade der christlichen Mächte gewiesen." Welter, Theodor Bernhard: Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen. Geschichte der neueren und neuesten Zeit. 24. Aufl. Münster: Coppenrath 1875, S. 356.

760 Kurts, Weltgeschichte für Töchterschulen, 1880, S. 450.

des Welttheiles war aber die orientalische Frage d. h. die Entscheidung über den Bestand und die Zukunft des Türkenreiches in Europa als eine den Frieden bedrohende Wetterwolke stehengeblieben.“[761]
Mit der vermuteten Fragilität des Osmanischen Reichs war das Unbehagen verbunden, dass sich ein größerer Konflikt herausbilden könnte, welcher sich auf ganz Europa ausbreiten würde. Weber (1883) führt an: „Die ‚orientalische Frage‘, jenes vielverschlungene Gewirre der schwierigsten politischen Verhältnisse und immer neuen Verwicklungen, tauchte, an dem einen Orte mühsam und oberflächlich beschwichtigt, bald an einem andern in gefahrdrohendster Gestalt wieder auf.“[762] Die orientalische Frage wird als eine beängstigende und unkalkulierbare Bedrohung betrachtet und erscheint in einer diffusen Semantik übertragbar auf sämtliche Konflikte der Region. Eine neutralere und auch plausiblere Beschreibung findet sich 1879 in Rankes Werk *Serbien und die Türkei im neunzehnten Jahrhundert*[763], das ebenfalls Einfluss auf die Geschichtslehrbücher hatte:

> „Welches ist eigentlich die Gewalt, die in unserem Europa die Herrschaft ausübt? Es ist das Einverständniß der großen Mächte, welches die Herrschaft einer einzigen ausschließt und sich aus allen zusammensetzt. Der Krieg beginnt, wenn dies Einverständniß nicht mehr zu erzielen ist. Aber unaufhörlich wird es durch neue Vorfälle gefährdet. In dieser Gefahr liegt eigentlich das Interesse der sogenannten orientalischen Frage: denn eben in dem Schwanken der orientalischen Verhältnisse, die doch zu allen anderen in unmittelbarer Beziehung stehen, liegt die Möglichkeit eines allgemeinen Conflictes.“[764]

Die orientalische Frage wird als eine potentielle Gefahr für das in Europa vorherrschende Mächtegleichgewicht wahrgenommen. Die Instabilität „der orientalischen Verhältnisse“, welche unmittelbar mit Europa verbunden seien, könnten einen Weltkrieg hervorbringen. In den meisten Schulbüchern bleibt eine solche Zuspitzung allerdings aus, „die orientalische Frage“ fungiert häufig lediglich als Überschrift, um verschiedene Geschehnisse in Südosteuropa sowie Russland und dem Osmanischen Reich zu bezeichnen.[765] Eine intensivere Beschäftigung ist ab

761 Ebd.

762 Weber, Georg: Lehrbuch der Weltgeschichte. Drittes Buch. Die neue Zeit. Bd. 2. Leipzig: Engelmann 1883, S. 1269.

763 Werke Leopold von Rankes wurden für zahlreiche Schüler- und Lehrerbibliotheken angeschafft, wie aus Schulprogrammen hervorgeht. Vgl. beispielsweise Programm der Realschule 1. Ordnung zu Leipzig. Für das Schuljahr von Ostern 1878 bis Ostern 1879. Leipzig: In Kommission der J. C. Hinrichssschen Buchhandlung 1879, S. 49; Contzen, Leopold: Königliches Gymnasium zu Essen. Jahres-Bericht über das Schuljahr 1886–1887. Essen: G. D. Baedeker 1887, S. 26.

764 Ranke, Leopold von: Serbien und die Türkei im neunzehnten Jahrhundert. Leipzig: Duncker & Humblot 1879, S. VIIf.

765 Beispielsweise: „Europa und die orientalische Frage“, in Dürr; Klett; Treuber, Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen, 1897, S. 395; „Die orientalische Frage. Rußland. England“, in Flathe, Theodor: Allgemeine Weltgeschichte. 2. Aufl. Leipzig: We-

den 1870er Jahren festzustellen. So konstatiert Ernst Hoffmann[766] (1886) rückblickend: „Die orientalische Frage war seit 1870 wieder in Fluß gekommen, und Rußland verzichtete nunmehr auf jene vorsichtige Zurückhaltung, die es ein halbes Menschenalter hindurch fast unausgesetzt beobachtet hatte.“[767] Die Hoffnung einer Lösung wurde artikuliert und mit dem in Berlin vereinbarten Frieden verbunden.[768] Koch (1910) schreibt, dass die orientalische Frage auf dem „Berliner Kongresse (Juni-Juli 1878)“ mithilfe „des gänzlich unbeteiligten Deutschlands“ dann „geregelt“ worden sei.[769] Der Text fährt mit den Friedensbestimmungen des Berliner Abkommens fort und setzt diese demnach mit einer Lösung der orientalischen Frage gleich. In einem gewissen Widerspruch dazu wird wenig später in einer Fußnote ergänzt, dass die orientalische Frage 1908 „in ein neues Stadium getreten“ sei, da „die ‚jungtürkische‘ Partei die Verwandlung des despotischen Regierungssystems in das parlamentarische durchgesetzt hat.“[770]
1883, also bedeutend früher, äußert Bumüller prophetisch, dass alsbald keine Lösung der Frage vorliegt:

> „Auch die orientalische Frage will noch immer nicht zur Erledigung kommen und es zeigt sich von Tag zu Tag mehr, dass der Berliner Kongress nur ein Provisorium geschaffen hat. Die Türkei geht ihrem Verfalle immer mehr entgegen, während die von ihr losgerissenen Länder unter dem Schutze Russlands eine immer größere Macht entfalten.“[771]

Dass Bumüller Recht behalten sollte, zeigen spätere Geschichtslehrwerke, in denen der Terminus „die orientalische Frage“ auf andere Ereignisse bezogen weiterverwendet wird. In den Büchern ab 1910 wird eindeutig die Auffassung vertreten, dass der Russisch-Türkische Krieg keine Lösung der Frage bereithielt, so etwa in dem Werk *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten* des Historikers Paul Joachimsen (1914). Sein ergänzendes Lehrwerk setzt sich im Stil eines Katechismus aus Wiederholungsfragen und -antworten für den Geschichtsunterricht zusammen. Für den Gebrauch empfiehlt Joachimsen, dass „der Schüler“ den Stoff wiederholt und anschließend „am besten schriftlich zu beantworten versucht.“

---

ber 1884, S. 263; „Die orientalische Frage in den siebziger und achtziger Jahren“, in Martens, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 1895, S. 275.

766 Ernst Hoffmann promovierte und war als Lehrer in Lübeck tätig; vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 105.

767 Hoffmann, Ernst: Die Weltgeschichte in Lebensbildern und Darstellungen. Die neueste Zeit. Mainz: Kirchheim 1886, S. 287.

768 Vgl. Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 416.

769 Koch; Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1910, S. 116.

770 Ebd. S. 118.

771 Bumüller, Johannes: Die Weltgeschichte im Überblick für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen und zum Selbstunterricht. Dritte Abteilung. Geschichte der Neuzeit. 3. Aufl. Freiburg: Herder 1883, S. 293f.

Die jeweilige Antwort bietet eine Vergleichsfolie und „belehrt ihn dann über die Irrtümer und Lücken in seinem Wissen".[772] Die Passage über die „orientalische Frage"[773] zeigt das im zeitgenössischen Unterricht an höheren Schulen vermittelte Verständnis auf:

„311. a) Was verstehen wir unter der orientalischen Frage?
b) Inwieweit erscheint sie als Nationalitätenfrage?
c) Inwieweit als Frage der europäischen Politik?
d) Was bedeuten für ihren Verlauf die Jahre 1821 bis 1829, 1854–56, 1877–78, 1912–1913?

a) Unter der orientalischen Frage verstehen wir die Interessenkonflikte, welche sich aus der allmählichen Auflösung des Türkischen Reiches auf der Balkanhalbinsel und im östlichen Mittelmeerbecken ergeben.
b) Die orientalische Frage erscheint insofern als Nationalitätenfrage, als es sich hierbei zunächst um die Befreiung der von den Türken unterworfenen Nationalitäten (Rumänen, Serben, Bulgaren, Griechen) handelt.
c) Sie erscheint insofern als Frage der europäischen Politik, als seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts drei europäische Großmächte an der Machtverteilung auf der Balkanhalbinsel interessiert sind: Rußland strebt von den Küsten des Schwarzen Meeres nach Armenien, den Donaumündungen und Konstantinopel, Österreich von der Donaugrenze nach Saloniki, England von Gibraltar und Malta aus nach der Kontrolle über das Ostbecken des Mittelmeers.
d) Verlauf der orientalischen Frage (allmählicher Verfall des Türkischen Reiches) im 19. und 20. Jahrhundert:

1821–29 Griechischer Freiheitskampf. Griechenland das erste unabhängige christliche Königreich auf der Balkanhalbinsel.

Gleichzeitig wird durch einen russisch-türkischen Krieg (1828 bis 1829) die Selbstverwaltung der Donaufürstentümer (Moldau und Walachei) und Serbiens unter russischem Schutz erreicht. Rußland rückt bis zu den Donaumündungen und über den Kaukasus vor.

1854–56 Krimkrieg. Der Versuch Rußlands das Protektorat der christlichen Stämme auf dem Balkan zu gewinnen wird durch die Westmächte (s. o. Frage 278) zurückgewiesen. Rußland weicht von den Donaumündungen und im Schwarzen Meere (Pontusvertrag) zurück.

1877–78 Russisch-Türkischer Krieg. Die Türkei, von dem russisch-rumänischen Heere vollständig geschlagen, wird auf dem Berliner Kongreß in ihrem europäischen Besitz auf Albanien, Mazedonien, Rumelien beschränkt.

Selbständige christliche Staaten: Königreich Rumänien, Königreich Serbien, Fürstentum Montenegro. Griechenland nach Norden vergrößert (1881); halbselbständig Fürstentum Bulgarien und Ostrumelien (1885 an Bulgarien, das sich 1908 für ein unabhängiges Zartum erklärt).

---

772 Joachimsen, Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten, 1914, S. 1.
773 Ebd. S. 165f.

> Rußland rückt wieder an die Donau (Bessarabien) und weiter über den Kaukasus vor.
>
> England nimmt zur Stärkung seiner Mittelmeerstellung Cypern in Verwaltung.
>
> Österreich sichert sich durch die Okkupation von Bosnien und Herzegowina das Hinterland von Dalmatien und den Zugang zur Straße nach Saloniki (1908 Umwandlung der Okkupation in Einverleibung).
>
> 1912–1913 Siegreicher Krieg des Balkanbundes (Bulgarien, Serbien, Montenegro, Griechenland) gegen die Türkei.
>
> Die Türkei (schon aus Afrika verdrängt, Ägypten 1882 britisch, Tripolis 1912 italienisch), verliert den Rest ihres Besitzes in Europa bis auf das Gebiet Adrianopel-Konstantinopel.
>
> Die unter Anteilnahme Rumäniens vorgenommene Verteilung des Eroberten vergrößert Bulgarien bis zum Ägäischen Meer, Serbien um den Hauptteil Mazedoniens, Griechenland wird (durch Kreta, Saloniki, die großen Inseln) die Hauptmacht im Ägäischen Meer. Albanien selbständig unter österreich-italienischem Einfluß.“[774]

Der Text gibt exemplarisch Auskunft darüber, inwiefern die orientalische Frage mehr als dreißig Jahre nach dem Berliner Kongress aus der Perspektive des Geschichtsunterrichts als wissens- und tradierenswert erachtet wurde. Die europäische Bedeutung der Frage wird aus den unmittelbaren Machtinteressen gefolgert, wie sich anhand der Antwort c) zeigt. Während vorherige Autoren den Terminus als diffusen Platzhalter oder schlichtweg als Überschrift verwenden, definiert Joachimsen die orientalische Frage als „allmähliche[n] Verfall des Türkischen Reichs“ und verkürzt als „Nationalitätenfrage“.[775] Entlang von vier militärisch-politischen Eckpfeilern werden die Entwicklungstendenzen skizziert, das historische Wissen zusammengefasst und so verdeutlicht, dass die orientalische Frage mit dem Berliner Kongress eben keine Lösung erfuhr, sondern eine neue Dynamik entfaltete, welche bis zu den Balkankriegen 1912/13 und dem Ersten Weltkrieg fortdauerte. Aufgrund der unmittelbaren Verflechtung mit den Interessen der übrigen europäischen Mächte blieb die übergeordnete Relevanz dieses Themas für den Geschichtsunterricht bestehen. Die Beschreibung Joachimsens kommt dem heutigen Verständnis, wie oben mit Schulz dargestellt, sehr nah. Somit ist davon auszugehen, dass die mit der Lesart um 1900 gebildete Sichtweise bis heute tradiert wird. Die Analyse zeigt, dass eine große Heterogenität bei der Verwendung der Bezeichnung „orientalische Frage“ bestand. Der Terminus diente zunächst als ein diffuses Sammelbecken an Vorstellungen, bei denen kein einheitliches Urteil festgestellt werden kann. Er tritt dann häufiger auf und wird bedeutungsvoller. Manche Bücher weisen darauf hin, dass die Frage mit dem Krimkrieg, andere, dass sie mit dem Russisch-Türkischen Krieg geklärt worden sei. Statt von *der* orientalischen Frage wäre es aufgrund der unterschiedlichen Erzählungen treffender, von *den*

774 Joachimsen, Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten, 1914, S. 165f.

775 Ebd. S. 165. – Dieses Verständnis findet sich zuweilen bis heute.

orientalischen Fragen zu sprechen.[776] In den Erzählzusammenhängen findet sich eine Bündelung einzelner Beschreibungen von militärischen Auseinandersetzungen, welche dann zu einem Narrativ geformt werden.
Mit Blick auf die unterschiedlichen Nennungen in den Geschichtslehrwerken kann Huseyin Yilmaz zugestimmt werden, der die orientalische Frage – ebenso wie die Termini „Naher Osten“ und „Mittlerer Osten“ – als ein eurozentrisches Konzept begreift[777], das partiell zu Orientalisierung und Entfremdung beitrage. Mit dem Konzept verbindet sich ein bestimmtes Set an Vorstellungen, dem hegemoniale Machtverhältnisse zugrunde liegen und die das Verhältnis zum Osmanischen Reich deutlich werden lassen: Der Ursprung der orientalischen Frage, eigentlich ein machtpolitisches Problem Europas, wird in den „Orient“ beziehungsweise nach Südosteuropa und in das Osmanische Reich verlagert. Die europäischen Mächte beziehen daraus ihre Berechtigung, eingreifen und ihre geopolitischen Interessen auf machtpolitischer Ebene durchsetzen zu können. Eine Lösung bzw. eine Antwort auf die Frage konnte deswegen nur von den westlichen Mächten herbeigeführt werden, weshalb deren (imperialistische) Ambitionen stiegen. Auch das Deutsche Reich wusste sich in diesem Feld zu positionieren.

Der Berliner Kongress und Bismarck als „ehrlicher Makler“

Nachdem die Kriegshandlungen mit dem Diktatfrieden von San Stefano[778] für beendet erklärt worden waren, versammelten sich die Vertreter der europäischen Großmächte auf dem Berliner Kongress, um eine neue Friedensordnung für den gesamten Balkan zu verhandeln. In den vorliegenden Darstellungen wird dem Ereignis große Bedeutung beigemessen. Der Berliner Kongress hat in den Schulbüchern die Funktion, die neue Position des Deutschen Reiches als Weltmacht

776 Interessanterweise findet sich eine ähnliche Äußerung in einem Nachschlagewerk für den Geschichtsunterricht aus dem Jahr 1907. Das Werk Historisch-politisches ABC-Buch verfasste der Autor nach über zwanzig Jahren Lehrerfahrung am Realgymnasium und Gymnasium; es solle unerlässliche Begriffe erläutern, welche einer gründlichen Klärung bedürften, heißt es. Der Aufbau folgt dem eines Wörterbuchs. Unter dem Stichwort „orientalische Frage“ ist folgende Erklärung zu finden: „Die Frage der staatlichen Gestaltung des Orients und seines Verhältnisses zum Abendlande. Streng genommen darf man nicht von ‚einer‘ orient. Frage sprechen, die ‚orientalischen Fragen folgen einander vom Ägäischen Meere bis hinüber zur Japan-See (Ratze)‘.“ Mertens, Martin: Historisch-politisches ABC-Buch. Berlin: Weidmann 1907, S. 133. – Lehrwerke von Mertens wurden an verschiedenen Gymnasien als „benutzte Lehrbücher“ angeführt, wie Der Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte sowie Altertum am Hohenzollerngymnasium in Düsseldorf 1906/1907. Vgl. Königliches Hohenzollerngymnasium zu Düsseldorf. Jahresbericht für das Schuljahr 1906–1907. Düsseldorf: Voss & Cie 1907, S. 10.

777 Yilmaz, The Eastern Question and the Ottoman Empire, 2012, S. 11–35.

778 Dazu beispielsweise Abicht (1881): „In dieser Bedrängnis hat sich die Pforte genötigt, um Frieden zu bitten, welcher am 3. März zu San Stefano, einem Dorfe in der Nähe von Konstantinopel, im russischen Hauptquartier abgeschlossen wurde.“ Abicht, Die Weltgeschichte, 1881, S. 418.

mit seiner Friedens- und Bündnispolitik zu inszenieren. Dieses Selbstverständnis kulminiert in der Rolle Otto von Bismarcks als „ehrlicher Makler“[779] und seiner Darstellung als idealer Staatsmann – Vorstellungen, die in einer ohnehin personenzentrierten Geschichtsschreibung standen, welche der Formel folgte, dass große Männer Geschichte machen. Anhand der Passagen in den Schulbüchern kann die germanozentrische Perspektive der Autoren und auch ihr Selbstbild abgelesen werden.

Die große Bedeutung Otto von Bismarcks als Politiker, preußischer Ministerpräsident und Kanzler im frühen Deutschen Kaiserreich ist unumstritten, dennoch bleibt er eine widersprüchliche Gestalt. Bereits zu Lebzeiten, erst recht nach seinem Tod, wurde ein Personenkult aufgebaut, und es fanden von Idealisierungen dominierte Mythenbildungen statt. Christoph Nonn bezeichnet Bismarck gar als die umstrittenste historische Gestalt überhaupt.[780] Bis heute wird er als historische Figur diskutiert, sein Wirken wird jetzt allerdings wesentlich kritischer betrachtet und die zugehörige Erinnerungskultur insbesondere im Zusammenhang einer postkolonialen Betrachtung zunehmend hinterfragt. Hauptsächlich liegen zwei Lesarten vor: die als gefeierter Reichseiniger und die als kaltblütiger Machtpolitiker. Die erste, konservative stammt aus der Zeit des Kaiserreichs und sieht Bismarck als heroischen Reichsgründer. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert etablierte sich unter anderem durch Hans-Ulrich Wehler eine kritische Betrachtung Bismarcks als eines Feindes der Demokratie.[781] Die lebhafte Debatte reicht bis heute und zeigt, wie sehr das Nationale in der Geschichtsschreibung um Bismarck weiterhin Bedeutung trägt.

In den hier betrachteten Geschichtsschulbüchern sind Bezugnahmen auf Bismarck omnipräsent. Dahn und Rachel erläutern beispielsweise im Vorwort ihres Werkes (1913), dass es Ziel war, „neue Ergebnisse der Wissenschaft“ einzubeziehen, wodurch die „überragende Bedeutung Bismarcks stärker herausgearbeitet“ wurde.[782] Schon das Titelblatt von Friedrich Nösselts *Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen* (1880) zeigt Bismarck in einer Reihe mit Pius IX., Papst von 1846 bis 1878, Wilhelm I., Deutscher Kaiser von 1866 bis 1888, und Ludwig II., König von Bayern 1864 bis 1886 (vgl. Abbildung).

779 „Fürst Bismarck, der den Kongreß leitete, hatte es sich zur Aufgabe gestellt, als ‚ehrlicher Makler‘ zwischen den streitenden Parteien zu vermitteln.“ Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1901, S. 175.

780 Nonn, Christoph: Bismarck: Ein Preuße und sein Jahrhundert. 2. Aufl. München: C. H. Beck 2015, S. 7.

781 Nonn, Bismarck: Ein Preuße und sein Jahrhundert, 2015, S. 9. – Nonn selbst plädiert für eine Perspektive, die über den nationalen Kontext hinausgeht, aber Bismarck zugleich als konservativen Politiker seiner Zeit zu zeigen versucht.

782 Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. III.



Abb. 5: Titelblatt. In: Kurts, Weltgeschichte für Töchterschulen. Neueste Geschichte. 1789–1880 von Friedrich Nösselt, 1880, S. I.

In sämtlichen Schulbuchtexten hat Bismarck die Rolle des Friedensbewahrers und „ehrlichen Maklers“[783], der auf dem Berliner Kongress zwischen den konfligierenden Interessen vermittelt.[784] Die Bezeichnung rührt aus einer Reichstagsdebatte über die politische Lage im Orient, in der Bismarck äußerte:

> „Die Vermittelung des Friedens denke ich mir nicht so, daß wir nun bei divergierenden Ansichten den Schiedsrichter spielen und sagen: so soll es sein, und dahinter steht die Macht des deutschen Reiches, sondern ich denke sie mir bescheidener, ja – ohne Vergleich im übrigen stehe ich nicht an, Ihnen etwas aus dem gemeinen Leben zu zitiren – mehr die eines ehrlichen Maklers, der das Geschäft wirklich zu Stande bringen will.“[785]

Diese Selbstdarstellung fand eine außergewöhnlich breite Rezeption. Sie lässt eine uneigennützige, interessenlose Politik vermuten, eine Lesart, die zuweilen noch bis in die aktuelle Sekundärliteratur hineinreicht, sodass sich heutzutage reihenweise, ohne problematisiert zu werden, die Benennung „ehrlicher Makler“ oder „honest broker“ wiederfindet.[786] Dass es sich dabei um eine konsequente Inszenierung der eigenen politischen Strategie handelte, geht aus der Rede Bismarcks hervor, in der er wenig zuvor verlauten ließ: „Alle diese Sachen berühren meiner Ueberzeugung nach das deutsche Interesse nicht in dem Maße, daß wir darüber die Beziehungen zu unseren Grenznachbarn, zu unseren Freunden aufs Spiel setzen könnten.“[787] Statt Uneigennützigkeit kann eher ein Taktieren festgestellt werden.
Das eigentliche mit Prestige aufgeladene Projekt der Bündnis- und Friedenspolitik Bismarcks hatte jedoch besonders beim Berliner Kongress realpolitisch auch negative Folgen. Denn die Intention des Kongresses war, den Vertrag von San Stefano zu korrigieren, damit „nicht durch einen allzu großen Machtzuwachs Rußlands das europäische Gleichgewicht gestört“ werde.[788] Aus dem Berliner Vertrag resultierte eine „Verschlechterung des Verhältnisses zwischen Deutschland u.

---

783 Unter anderem bei Stutzer, Emil: Übersichten zur preußischen-deutschen Geschichte. Für die oberste Stufe des Geschichtsunterrichts sowie zur Selbstbelehrung. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 1891, S. 126; Dürr; Klett; Treuber, Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen, 1897, S. 450.

784 Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. 221.

785 Deutscher Reichstag: Protokolle, 6. Sitzung am 19. Februar, betreffend die politische Lage im Orient. Berlin 1878, S. 92–116, hier 98, <reichstagsprotokolle.de/Blatt3_k3_bsb00018391_00124.html >.

786 So heißt es „ehrlicher Makler“ etwa bei Hösch, Geschichte des Balkans, 2017, S. 75. Oder: „The Berlin Congress convened in June 1878 by the German chancellor Otto von Bismarck, who acted the “honest broker”, partly revised the terms of the San Stefano Treaty“, Gerd, Lora: Russia, Mount Athos, and the Eastern Question. 1878–1914. In: Russian-Ottoman Borderlands. The Eastern Question Reconsidered. Hrsg. von Lucien F. Frary und Mara Kozelsky. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press 2014, S. 193–220, hier 195.

787 Deutscher Reichstag, Protokolle, 1878, S. 95.

788 Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. 109.

Rußland“[789], da sich das Zarenreich durch die neuen Friedensbestimmungen um seinen militärischen Einsatz und seine Eroberungen betrogen sah. So führt Koch (1910) aus: „Rußland machte für die schwere Demütigung, die es durch den Berliner Kongreß erlitten hatte, Deutschland verantwortlich, und es wäre vielleicht zum Kriege zwischen diesen beiden so lange befreundeten Mächten gekommen, wenn nicht Bismarck 1879 mit Österreich ein Schutzbündnis abgeschlossen hätte, das sich durch den Beitritt Italiens (1883) zum ‚Dreibunde‘ erweiterte.“[790] Gleiches findet sich bei Stutzer (1891)[791] sowie bei Julius Dürr (1856–1925)[792], Theodor Klett (1851–1921)[793] und Oskar Treuber (1847–1902)[794] (1897)[795]. Wenngleich Bismarck faktisch einen Krieg verhindern konnte, waren die diplomatischen Beziehungen zu Russland nachhaltig geschädigt.
Dass eine internationale Friedenspolitik integraler Bestandteil des Selbstverständnisses des frühen Deutschen Kaiserreiches war, erläutert anschaulich der Lehrer und Direktor eines Realgymnasiums Emil Stutzer796 (1891):

> „Das neue Reich, anfangs beneidet und beargwohnt, hat seinen Weltberuf, friedliche Kulturmacht zu sein, frei von jeder Eroberungspolitik bethätigt unter großen Opfern in bezug auf seine Wehrkraft und sich auf der zielvoll von Bismarck gelegten Grundlage das Vertrauen der Welt außer Frankreich und Rußland erworben.“797

---

789 Koch; Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1910, S. 117.

790 Ebd.

791 „Bismarck 1878 auf dem Berliner Kongress ‚ehrlicher Makler‘. Russland aber, in seinem Einfluss auf die Balkanhalbinsel beschränkt, wird gegen Deutschland verstimmt und nähert sich Frankreich.“ Stutzer, Übersichten zur preußischen-deutschen Geschichte, 1891, S. 126.

792 Julius Dürr (1856–1925), Dr. phil, studierte Philosophie und Philologie in Tübingen, anschließend Geschichte in Leipzig. Er promovierte in Leipzig und arbeitete als Professor in Cannstatt. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1192.

793 Theodor Klett (1851–1921), Dr. phil, studierte Philosophie, Theologie und Geschichte in Tübingen und Berlin, hier unter anderem bei Theodor Mommsen. Nach dem Studium wirkte Klett als Lehrer, Professor und Rektor eines Gymnasiums in Stuttgart. Von 1905 bis 1908 war er Vorstand des württembergischen Gymnasiallehrervereins. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1193.

794 Oskar Treuber (1847–1902), Dr. phil., arbeitete als Professor in Stuttgart, am Gymnasium in Tübingen und ab 1885 als Direktor. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1193.

795 „Der vom Fürsten Bismarck geleitete Berliner Kongress (1878) bewirkte eine Verstimmung Russlands gegen Deutschland. Das Dreikaiserbündnis löste sich auf.“ Dürr; Klett; Treuber, Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen, 1897, S. 449.

796 Emil Wilhelm Ludwig August Stutzer (1854–?) war evangelischer Konfession und Sohn eines Pastors. Er studierte Latein, Griechisch, Erdkunde sowie Deutsch. Anschließend arbeitete er als Lehrer und Direktor von Realgymnasien. In den Jahren 1913–1921 war er Beisitzer im Verband deutscher Geschichtslehrer. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1064f.

797 Im Schulbuch sind die kursiv hervorgehobenen Wörter fettgedruckt. Stutzer, Übersichten zur preußischen-deutschen Geschichte, 1891, S. 126.

Die Hauptaufgabe des Deutschen Kaiserreichs sei, den Frieden zu wahren, zumal angesichts der Spannungen mit Frankreich und Russland. Entsprechend wird im Hinblick auf die Kolonialpolitik beschönigt: „Durch seine Kolonien tritt Deutschland nur in friedlichen Wettbewerb mit anderen Nationen."[798] Der Imperialismus wird wie ein harmloses Spiel geschildert, dem sich das Deutsche Reich nun angeschlossen hat. In der Politik zeige sich Kontinuität, wenn, wie es bei Stutzer heißt, auch Wilhelm II. nach dem Tod der beiden Kaiser Wilhelm I. und Friedrich III. sowie dem Rücktritt Bismarcks „unerschütterlich an der Friedenspolitik" festhalte.[799] In dem einige Jahre später erschienenen *Lernbuch für den Geschichts-Unterricht* (1913)[800] von Ernst Dahn[801] und Walther Rachel[802], das den „preußischen Lehrplänen angepaßt worden"[803] war, ist die Kolonialpolitik bereits komplett integriert. So findet in einem Abschnitt mit dem Titel „Die Erwerbung von Kolonien"[804] die Kolonialpolitik zu Zeiten Wilhelms I. und Wilhelms II. eine Nennung und Bewertung; die Bevölkerung zeige inzwischen Verständnis für die deutsche Kolonialpolitik.[805] In den Texten wird zwischen Friedenspolitik und Kolonialismus kein Widerspruch gesehen.

Stutzer (1891) hingegen führt folgendes Bismarck zugeschriebene Zitat an (wobei unklar ist, ob es wirklich von ihm stammt): „‚Die orientalische Frage beginnt für die deutsche Politik da, wo die Lebensinteressen Österreichs gefährdet werden.' Bismarck."[806] Es suggeriert, dass das Deutsche Reich keine politischen Eigeninteressen im Orient besitze und Bismarck nur die Funktion eines Protektors übernehme. Zeitgleich wurden mit dem Berliner Kongress Bosnien und Herzegowina, obgleich weiterhin *Vilâyets* (Verwaltungsprovinzen) des Osmanischen Reiches, unter österreichisch-ungarische Verwaltung gestellt – eine folgenreiche geopolitische Verschiebung, die Spannungen hervorrief und 1908 in eine Habsburger

798 Ebd. S. 127.

799 Stutzer, Übersichten zur preußischen-deutschen Geschichte, 1891, S. 127.

800 Aus dem Vorwort geht hervor, dass „Professor Dahn zurzeit durch Krankheit verhindert" sei, weshalb die Neuauflage von Walther Rachel bearbeitet wurde. Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. III.

801 Ernst Dahn (1844–?) studierte Philologien und Geschichte in Berlin, arbeitete anschließend als Lehrer in verschiedenen Städten, war von 1894–1902 Redakteur des Pädagogischen Archivs und veröffentlichte verschiedene historische Schul- und Lernbücher und pädagogische Literatur. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 998.

802 Walther Rachel promovierte und arbeitete als Oberlehrer. Weitere biographische Angaben konnten nicht ermittelt werden.

803 Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. III.

804 Vgl. ebd. S. 220f.

805 „Besonders seit dem südwestafrikanischen Aufstand und den Reichstagswahlen von 1907 ist im deutschen Volke das Verständnis für die Bedeutung der Kolonien in stetem Wachsen begriffen. Die wirtschaftliche Entwickelung geht jetzt gut vorwärts." Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. 220.

806 Stutzer, Übersichten zur preußischen-deutschen Geschichte, 1891, S. 126.

Annexion mündete. Hinzu kommen weitere parallel ablaufende Prozesse, welche die deutsche Position hinsichtlich der orientalischen Frage in einem anderen Licht erscheinen lassen. Es geschah durchaus im eigenen Interesse, wenn das Deutsche Reich das Osmanische Reich mit politischen Mitteln vor russischem Expansionsstreben zu schützen versuchte. Darüber hinaus wurden ab 1880, wie Malte Fuhrmann herausgearbeitet hat, in großem Umfang zivile und militärische Berater in das Osmanische Reich gesandt, um den militärischen und wirtschaftlichen Einfluss des Deutschen Reiches auszubauen und den Erhalt des Osmanischen Reiches aktiv zu sichern.[807] Auf diese Weise entwickelte sich eine paradoxe Haltung, die nach außen das Dogma der Interessenlosigkeit beschwor, faktisch aber den eigenen Einfluss auszubauen versuchte.[808] Die Schulbücher spiegeln so allein die offizielle Seite der Orientpolitik des Kaiserreichs wider und tragen zum Aufbau der Vorstellung einer friedenbringenden Außenpolitik bei.

Georg Webers *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung* (1879)

Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Türkei- und Türkenbild der Zeit des frühen Deutschen Kaiserreiches eignet sich Georg Webers bedeutendes Werk *Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung* (Erstauflage 1851[809], 17. Aufl. 1879). Es handelt sich um einen Langläufer der Gattung eines produktiven sowie berühmten Autors und zeigt eine gründliche Annäherung an den Facettenreichtum des Türkeidiskurses auf. Weber überarbeitete seine *Weltgeschichte* stets und ergänzte um die neuesten Ereignisse. Eine Betrachtung des Russisch-Türkischen Krieges 1877/78 hierin erscheint auch deshalb ergiebig, weil dieser Krieg in der hier vorliegenden 17. Auflage von 1879 erstmalig Aufnahme fand. Folglich konnte der Autor nicht auf Altbekanntes zurückgreifen und musste seine Position sowie die geschichtliche Darstellung auf der Grundlage anderer Quellen neu verfassen. Anhand dieser Passagen kann die Produktion von Narrativen in Schulbüchern nachvollzogen werden, zumal die Geschehnisse tagesaktuell waren. Im Vorwort der vorliegenden Ausgabe des Lehrwerkes fand zudem eine reflektierende didaktische Auseinandersetzung damit statt, was Geschichtsschulbücher und der Geschichtsunterricht nach Webers Ansicht zu leisten hatten.

---

807 Vgl. Fuhrmann, Der Traum vom deutschen Orient, 2006, S. 152.

808 Vgl. ebd. S. 157.

809 Weber, Georg: Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnasialklassen, für höhere Bürger- und Realschulen, für Töchterschulen und Privatanstalten. Leipzig: Engelmann 1851.

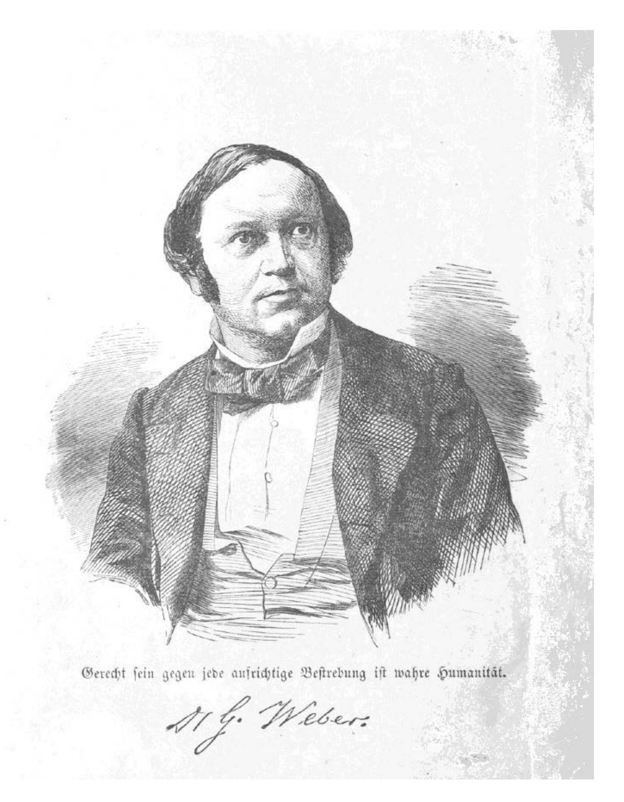


Abb. 6: Frontispiz. In: Weber, Germanien in den ersten Jahrhunderten seines geschichtlichen Lebens, 1875, IV.

Biographisches und Entstehungskontext

Georg Weber (1808–1888) gilt als ein wirkungsmächtiger Schulbuchautor zu Zeiten des frühen Deutschen Kaiserreiches. Er studierte Philologie und Geschichte in Erlangen und wurde 1832 in Heidelberg promoviert. Anschließend arbeitete er als Hauslehrer, Lehrer am Gymnasium sowie ab 1848 als Professor und Direktor der Heidelberger Bürgerschule, bis er 1872 in den Ruhestand ging. Nach seiner Promotion reiste er unter anderem nach Genf, durch Italien und Frankreich und später auch nach London.[810] Neben der pädagogischen Tätigkeit veröffentlichte Weber Schriften, durch die er große Bekanntheit erlangte, insbesondere durch seine weltgeschichtlichen Werke. Abgesehen von seinem Buch über den Calvinismus

810 Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 730.

und Bücher über Literaturgeschichte[811] zählen das *Lehrbuch der Weltgeschichte* (1. Aufl. 1846) und *Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung* (1. Aufl. 1851) zu seinen erfolgreichsten Werken mit jeweils über zwanzig Neuauflagen.[812] In der *Allgemeinen Deutschen Biographie* hält der Journalist und Historiker Karl Lorentzen (1817–1888) bezüglich der Werke Webers rückblickend fest:

> „Auch im Auslande wurden sie bald so populär, daß es wohl kein europäisches Culturland gibt, in dem nicht das eine oder das andere, oder beide übertragen wurden, sogar in solche Sprachen, welche der Verfasser selbst nicht verstand. Nur wenige Schriftsteller haben sich daher so zahlreiche Freunde erworben, wie Georg Weber."[813]

Neben Lobpreisungen wird Webers *Weltgeschichte* an der Schnittstelle zwischen den Werken von Friedrich Christoph Schlosser[814] (1776–1861), dessen Schüler Weber[815] war, und Leopold von Ranke verortet. Webers Position gegenüber Ranke skizziert Lorentzen wie folgt:

---

811 Weber, Georg: Literaturhistorisches Lesebuch, enthaltend Proben aus den bedeutendsten Literaturwerken aller Völker und Zeiten. 3 Bde. Leipzig: Engelmann 1851/1852; Weber, Georg: Lesebuch zur Geschichte der deutschen Literatur alter und neuer Zeit. Leipzig: Engelmann 1856.

812 „Das ‚Lehrbuch der Weltgeschichte', zuerst 1846 in einem Bande erschienen, dann in 2 Bände umgearbeitet, hat im J. 1888 seine 20. Auflage erlebt, die ‚Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung' zuerst 1851 herausgekommen, ist 1889 ebenfalls in 20. Auflage erschienen, wie fast alle Werke Weber's durch Wilhelm Engelmann in Leipzig verlegt." Lorentzen, Karl: Weber, Georg. In: Allgemeine Deutsche Biographie 41. Leipzig: Duncker & Humblot 1896, S. 299–302.

813 Lorentzen, Weber, 1896, S. 299–302. – Im Vorwort zur 15. Auflage erwähnt Weber Übersetzungen des Werks ins Englische, Niederländische, Russische, Italienische und Neugriechische. Anschließend ergänzt er: „Die ‚Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung' ist hauptsächlich für die deutsche Jugend und den deutschen Lehrerstand geschrieben, und es wird mir stets zur größten Freude und Selbstbefriedigung gereichen, wenn dieser Zweck erfüllt wird." Desgleichen zeigt sich Weber dankbar für die Anerkennung, welche er aus dem Ausland erhält. Vgl. Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. VIII. – Im englischen Vorwort findet sich die folgende Würdigung des Übersetzers M. Behr: „A Text Book of History written on the principles thus suggested, appeared to the translator to be a desideratum in English literature, and the great reputation of Weber as an historian seemed a guarantee that a work proceeding from his pen would be superior in point of execution to the bulk of historical compilations at present in use." Weber, Georg: Outlines of Universal History. From the Creation Of The World To The Present Time. Translated from the German of Dr. M. Behr. London: Whittaker and Co. Ave Maria Lane 1851, S. XI.

814 Anlässlich der hundertjährigen Geburtstagsfeier veröffentlichte Weber gar eine Festschrift zur Erinnerung an Schlosser. Weber, Georg: Friedrich Christoph Schlosser, der Historiker. Erinnerungsblätter aus seinem Leben und Wirken. Eine Festschrift zu seiner hundertjährigen Geburtstagsfeier am 17. November 1876. Leipzig: Engelmann 1876.

815 In seinem frühen Werk Geschichtliche Darstellung des Calvinismus (1836) findet sich folgende Widmung für den Historiker: „Dem Herrn Geheimenrath und Professor der Geschichte an der Universität Heidelberg F. C. Schlosser, als kleines Denkmal der Liebe und Verehrung", und weiter: „Hochverehrter Herr Geheimrath! Indem ich Ihnen die folgenden Blätter widme, trage ich nur einen kleinen Theil des Dankes ab, den ich Ihnen schulde für manche wohlwollende

> „er freute sich, daß nun auch die Universalhistorie, die so lange als Stiefkind der Litteratur behandelt war, durch das geniale Werk des Altmeisters deutscher Geschichtsforscher ‚in den Adelstand erhoben wurde'. Eine Concurrenz brauchte er von demselben nicht zu fürchten, da Ranke's großes Werk in seiner geistreichen Durchführung nur wenigen historisch durchgebildeten Menschen verständlich ist, Weber's Weltgeschichte aber zum Volke spricht."[816]

Nach Lorentzen war Weber die Spezifik des Mediums Lehrbuch und dessen Rezipientenschaft sehr wohl bewusst gewesen. Außerdem seien ihm die unterschiedlichen Akzentuierungen universalhistorischer Ansätze vertraut und er sich der Differenz „zwischen dem populären, reproducirenden Darsteller", dem Schulbuchautor, der Wissenschaft popularisiert, und „dem quellenmäßigen Forscher", dem Historiker im Klaren gewesen. Letzterem habe er sich gar untergeordnet.[817] In dem Werk *Germanien in den ersten Jahrhunderten seines geschichtlichen Lebens* (1. Aufl. 1862) liegt ein eingehender Lebensbericht vor, der mit der Überschrift *Leben und Bildungsgang des Verfassers. Nach ausführlichen brieflichen Mittheilungen zusammengestellt* versehen und von dem Historiker Adolf Schottmüller (1798–1871) verfasst worden war. Darin heißt es, dass Weber aufgrund des frühen Tods des Vaters in ärmlichen Verhältnissen großgeworden sei. Durchweg wird dann jedoch eine Erfolgsbiographie skizziert: „Während sich andere Kinder an munteren Spielen ergötzten, mußte er zur Unterstützung der Mutter sich mancherlei beschwerlichen Arbeiten unterziehen und an Noth und Entbehrung gewöhnen. Er sammelte Holz für den Winter, er las Aehren in der Erntezeit, er verrichtete leichtere Dienste im Lohn."[818] Derartige Beschreibungen ziehen sich durch den gesamten Text, bis am Ende dann zusammengefasst wird: „Wir sehen aus dem vorstehenden Lebensbilde, daß Weber sich von geringen Anfängen nicht nur zu einer ehrenvollen Stellung in der Gesellschaft, sondern auch zu einer bedeutenden literarischen Wirksamkeit heraufgearbeitet hat. Sein Lebensgang war schwerer, aber auch befriedigender, und so ist es in der Ordnung."[819] Der Höhepunkt ist in den abschließenden Worten zu finden: „Weber ist ein Mann, der vielen Deutschen, die sich in ähnlicher Lage befinden, zum Vorbilde aufgestellt wer-

---

Belehrung und für manche freundliche Weisung in den Jahren, wo der junge, nach Wissenschaft strebende Mann gar oft unsicher und sich selbst verkennend, eine falsche Bahn betritt, und eine leitende Hand ihm Noth thut." Weber, Georg: Geschichtliche Darstellung des Calvinismus. Heidelberg: J. C. B. Mohr 1836. – Außerdem verfasste Weber eine Festschrift zum Gedenken an Schlosser; vgl. Weber, Georg: Fr. Chr. Schlosser der Historiker. Erinnerungsblätter aus seinem Leben und Wirken. Leipzig: Engelmann 1876.

816 Lorentzen, Weber, 1896, S. 299–302.

817 Ebd.

818 Schottmüller, Adolf: Leben und Bildungsgang des Verfassers. Nach ausführlichen brieflichen Mittheilungen zusammengestellt. In: Weber, Georg: Germanien in den ersten Jahrhunderten seines geschichtlichen Lebens. Berlin: Brigl & Lobeck 1875, S. XII–XXII, hier VIIf.

819 Schottmüller, Leben und Bildungsgang des Verfassers, 1875, S. XXII.

den kann."[820] So wird eine tugendhafte Biographie geschildert, deren Eckpfeiler Webers Wirken als Schulbuchautor und seinen historischen Erzählstil maßgeblich beeinflusst hätten. Die Darstellung stilisiert Weber als Vorbildfigur im sich neu konstituierenden Deutschen Kaiserreich. Der Lebensbericht scheint angeregt durch das einflussreiche Buch *Das Leben Schleiermachers* (1870)[821] von Wilhelm Dilthey (1833–1911), in dem eine hermeneutische Verschmelzung von Werk und Autor angenommen wird.

Anhand des letzten Textabschnitts der *Weltgeschichte* werden der Entstehungskontext und die dem Text zugrundeliegende Einstellung des Autors erkennbar. Mit diesem zwei Seiten langen „Schluß" wird die gesamte welthistorische Erzählung abgerundet. Weber führt den Leser zur Veröffentlichungsgegenwart und gibt Einblicke in politische, ökonomische, technologische und wissenschaftliche Eckpfeiler des Zeitgeschehens, die ihm bedeutsam erscheinen und die „noch frisch in unserem Gedächtnis leben und aus denen eine neue Aera im europäischen Staatsleben sich entwickeln wird"[822]. An dieser Stelle werden neu aufkommende Prinzipien erläutert – die Selbstbestimmung der Völker, Liberalismus und völkerrechtliche Bestimmungen –, welche in jener Zeit entscheidende gesellschaftspolitische Veränderungen zur Folge hatten.[823] Die imperialistische Politik der Großmächte mit ihrem Expansionsdrang vernachlässigt Weber jedoch – und damit weite Teile der Welt, welche von jenen Neuerungen exkludiert blieben, darunter das Osmanische Reich, da diese Veränderungen nur für die zentralen Staaten und Gesellschaften in Europa und der westlichen Welt leitend werden sollten, wie Weber meinte. Damit liegt ein Beispiel für Eurozentrismus vor, indem den vermeintlich universellen „europäischen" Vorstellungen ein allgemeingültiger Anspruch innewohnt.

Anschließend weist Weber den jüngsten politischen Ereignissen den Charakter einer Zeitenwende zu, wobei er auf den Prozess der Nationenbildung in Europa anspielt. Zuerst werden die Entwicklungen in Deutschland angeführt und die Bedeutung der Entstehung des deutschen Nationalstaats und seiner Zentralität in Europa hervorgehoben – und in Anlehnung an die Selbstbezeichnung „Reich der

820 Ebd.

821 Dilthey, Wilhelm Christian Ludwig: Das Leben Schleiermachers. Bd. 1. Berlin: Reimer 1870.

822 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 572.

823 So schreibt er: „drei zukunftsreiche Principien sind zur Erscheinung gekommen", erstens „Entscheidende Mitwirkung der Völker bei dem Gestalten und Ordnen ihrer Staats- und Lebensformen", zweitens „die Ausbildung und Entwickelung des Freiheitsbegriffes in allen Gebieten der öffentlichen Thätigkeit auf dem Boden des gemeinsamen Rechts und der nationalen und persönlichen Eigenartigkeit", drittens „das Bestreben den Krieg auf seine nächsten Zwecke zu beschränken und die Wirkungen desselben durch völkerrechtliche Vertragsbestimmungen im Sinne der Humanität zu mildern." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 572.

Mitte“ sogar zum Mittelpunkt der Welt stilisiert. Die historischen Entwicklungen prägen maßgeblich den Horizont des Werkes.[824]

> „Die größten Erfolge hat das deutsche Volk errungen; die so lange getrennten Glieder haben sich wieder zu einem einheitlichen Organismus, zu einem Reich der Mitte vereinigt, dessen wichtigste Aufgabe die Wahrung des europäischen Friedens sein wird.“[825]

Aber auch anderswo, im „Westen und Osten wurden die Fesseln der Knechtschaft gelöst“[826], was sowohl auf das Loslösen von Fremdherrschaft als auch im Sinne einer Liberalisierung gelesen werden kann. Daneben wird die Schaffung eines neuen „Weltbürgertums“ durch das Überwinden der „alten Naturgrenze“ zwischen der „alten und neuen Welt“ konstatiert. Akzentuiert werden die „Legung des Kabels von Irland nach Neufundland“ – gemeint sind das Telegraphiekabel und die Gründung des Weltpostvereins unter der Leitung von Heinrich von Stephan (1831–1897). Insgesamt werden eine fortschreitende Vernetzung und Internationalisierung auf technologischer und politischer Basis festgestellt und auf den neuesten Stand der Technik rekurriert. Mit der Wertschätzung und Anerkennung obiger Entwicklungsprozesse und des Fortschrittsoptimismus Webers kann seine Haltung als bürgerlich-liberal begriffen werden, was sich weiter an seinen Äußerungen über die aufkommende Sozialdemokratie festmachen lässt:

> „Und wenn auch unter dem Schutze dieses freien Vereins- und Gesellschaftslebens der vierte Stand mit heftiger Begehrlichkeit nach social-demokratischen Staats- und Gesellschaftseinrichtungen drängt, durch welche das bestehende Cultur- und Rechtsleben dem Umsturz entgegengeführt, die individuelle Freiheit unter dem Banne despotischer Genossenschafts-Regulative ausgelöscht würde; so werden die mittleren bürgerlichen Klassen stark genug sein, die wühlerischen elementaren Gewalten in die gesetzlichen Schranken einer gesitteten Staats- und Gesellschaftsordnung zu weisen und den Fortschritt menschlicher Cultur gegen zerstörende revolutionäre Kräfte zu schirmen.“[827]

Diese Auffassung stimmt mit gesetzlichen Bestimmungen des Deutschen Kaiserreichs überein, die bis 1890 Verbote gegen die Sozialdemokratie vorsahen. Das erste der sogenannten Sozialistengesetze wurde 1878, ein Jahr vor der Veröffentlichung des Schulbuches, als *Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie* verabschiedet und untersagte „Vereine, welche durch sozialdemokratische, sozialistische oder kommunistische Bestrebungen den Umsturz der

---

824 Dies zeigt sich auch daran, dass die deutsche Reichsgründung unter der Überschrift „Das große Jahr 1870 auf 1871“ geführt wird. Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. XXVIII.

825 Ebd. S. 572.

826 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 572.

827 Ebd.

bestehenden Staats- oder Gesellschaftsordnung bezwecken“[828]. Vor dem Hintergrund dieser Gesetzeslage verortet Weber die sozialdemokratische Bewegung dem Zeitgeist entsprechend als revolutionär, aber auch despotisch und fortschrittsfeindlich. Das Aufkommen der Arbeiterbewegung und ihrer Ideologie stehe dem Liberalismus gegenüber und stelle somit eine Bedrohung dar, weswegen sie in anderen zeitgenössischen Quellen gar als „Reichsfeinde“ oder „vaterlandslose Gesellen“ diskreditiert wurden.[829] Im Vorwort zur englischen Übersetzung *Outlines of Universal History* von 1851 merkt der Übersetzer M. Behr[830] lobend an:

> „It may be essential to add that the book is written throughout in a spirit of orthodox Protestantism, and is entirely untinctured with the neology and infidelity at this time so prevalent in Germany.“[831]

Mit der Hervorhebung von Webers orthodox protestantischer Glaubensüberzeugung wird das Bild des bürgerlichen, rundum zuverlässigen Autors vervollständigt. Tatsächlich ist Weber einem Milieu des süddeutschen, liberalen protestantischen Nationalismus der Zeit vor der Reichsgründung zuzuordnen. Der Weg für eine beruflich erfolgreiche Karriere als Schulbuchautor in der Mitte und zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war bereitet.

Vorworte und Aufbau des Werks

Zu Beginn des vorliegenden Lehrwerks, der siebzehnten Auflage der *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung*, sind die Vorreden zur ersten, fünfzehnten, sechzehnten und siebzehnten Auflage abgedruckt. Dort finden sich direkt zu Beginn Ausführungen zu einem angemessenen Umgang mit dem Geschichtsschulbuch und seinen Inhalten. Unterstrichen wird die besondere Bedeutung der Universalhistorie für den Geschichtsunterricht wie auch für den Aneignungsprozess überhaupt, wenn es heißt, dass „an Lyceen und Gymnasien“ die „ganze Weltgeschichte in sieben bis acht Jahrescursen zweimal gelehrt werden“ müsse, und zwar in einer „niederen und einer höheren Abstufung“[832]. Neben den Gelehrtenschulen, welche die voruniversitäre Ausbildung leisten, könne das Werk auch an höheren Bürger- und Realschulen oder Realgymnasien problemlos eingesetzt werden.[833] Der Unterricht

828 Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie. Deutsches Reichsgesetzblatt 1878, Nr. 34, S. 351–358, hier 351.

829 Vgl. Mühlhausen, Walter: Gegen den Reichsfeind – Anmerkungen zur Politik von Staat und Gesellschaft gegenüber der Sozialdemokratie im Kaiserreich. In: Otto von Bismarck und das „lange 19. Jahrhundert“: Lebendige Vergangenheit im Spiegel der „Friedrichsruher Beiträge“ 1996–2016. Hrsg. von Ulrich Lappenküper. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 329–352, hier 332.

830 Behr wird als „Professor of German literature in Winchester college“ benannt.

831 Weber, Outlines of Universal History, 1851, S. XI.

832 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. V.

833 Vgl. ebd. S. VI.

sei dabei „ohne Lücke und Unterbrechung von einem und demselben Lehrer und nach einem und demselben Lehrbuche“[834] zu erteilen. Für eine angemessene Abfolge des Unterrichts erläutert Weber die Schritte, wonach zunächst „in der ersten mehr vorbereitenden Periode das Interesse geweckt, der Sinn für geschichtliche Größe, Tugend und Thatkraft erschlossen und das Gedächtniß geschärft“ werden solle. In der zweiten Periode habe der Lehrer „bei der heranreifenden Jugend das Denkvermögen zu schärfen, den Charakter zu bilden und an der geschichtlichen Vergangenheit die großen Probleme der Menschheit im öffentlichen Leben der Gegenwart zum Verständnis zu bringen.“[835] Das Ziel des Geschichtsunterrichts ist also nicht allein die Auseinandersetzung mit Geschichte, vielmehr hat die Darstellung von Geschichte auch eine moralisch-ethische Funktion, wobei die Kenntnisvermittlung Hand in Hand mit dem Schärfen der Urteilskraft gehen soll. Die Neueste Geschichte, „diese ‚Zeit der Ideen'“, sei für den Schüler voraussetzungsreicher und müsse daher an das Ende des Unterrichtskursus gestellt werden. Im Weiteren begründet Weber die Wahl der Form und der Darstellungsweisen des Buches. Ein Geschichtslehrwerk müsse das Interesse der Schüler wecken, indem es „die Wissbegierde anrege, ihren Forschungstrieb sporne“[836], weshalb Geschichte bei Weber – wie bei vielen zeitgenössischen Schulbuchautoren – als erzählende Darstellung präsentiert wird, mit dem Ziel, „daß der Leser ein anschauliches Bild davon erhalte, daß die wichtigen Begebenheiten in ihren Ursachen und Wirkungen heraustreten und sich so der Phantasie und dadurch auch dem Gedächtnisse dauerhafter einprägen.“[837] Die Erzählung solle dabei keiner „weiteren Erklärungen bedürfen“ und nicht „gestört oder unterbrochen werden“, weswegen Weber bestrebt ist, „den Stoff zu begrenzen und nur das Wichtigste und Entscheidende in geschichtlicher Folge und mit strenger Beobachtung der Sprach- und Denkgesetze aufzunehmen.“[838] Er spricht sich daher auch gegen das Memorieren von historischen Daten und Sachverhalten aus:

> „Die bloßen historischen Thatsachen mit Namen und Jahreszahlen haften weder im Gedächtnisse, noch haben sie belehrende und bildende Kraft; nur wenn die geschichtliche Begebenheit in Zusammenhang gebracht wird mit andern Erscheinungen, so daß die Einbildungskraft und das Denkvermögen dabei thätig sind, prägt sie sich dem Jugendlichen Geiste dauerhaft ein. Wird nun noch die Phantasie angeregt durch lebendige Vorführung der großartigen welthistorischen Begebenheiten, durch die Hervorhebung einzelner gewaltigen Persönlichkeiten, die in den Mittelpunkt der Thaten und Ereignisse treten, durch kurze Schilderungen und Charakterzeichnung voll sinnlicher Anschau-

834 Ebd. S. V.
835 Ebd.
836 Ebd. S. VI.
837 Ebd.
838 Ebd.

> lichkeit, so wird auch das Interesse angeregt und jener ‚Enthusiasmus' in der Jugend geweckt, den Goethe für das beste Ergebniß der geschichtlichen Belehrung hält."[839]

Insgesamt orientiert sich das Werk an den bildungstheoretischen und didaktischen Auffassungen, wie sie sich im Zuge der preußischen Bildungsreformen des frühen 19. Jahrhunderts, namentlich Humboldts, Schleiermachers und Bernhardis, entwickelt hatten.[840] Auch der Rückbezug auf Goethe macht dies deutlich. Das Werk sollte sowohl Lehrbuch als auch geschichtliches Lesebuch sein. Im geschichtsdidaktischen Kontext der Zeit folgt Weber im Übrigen der von Kohlrausch maßgeblich geprägten dominanten Subkategorie unter den Schulbüchern, dem „klassischen Leitfaden", der sich als Fließtext darstellt, welcher am Rand mit ergänzenden historischen Zahlangaben versehen ist.
Der „kleine Weber"[841] avancierte mit seinen insgesamt 572 Seiten zu einem der führenden klassischen weltgeschichtlichen Werke für Unterricht und Selbststudium. Dies zeigt sich auch daran, dass die 20. Auflage der *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung* im Jahr 1890 Aufnahme in das „Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realprogymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher"[842] fand, wodurch die Unterrichtsbehörden eine Zulassung für die Schulen gewährleisteten. Daneben tauchten dieses Lehrwerk sowie andere Veröffentlichungen Webers in Schulprogrammen auf, weswegen sie an verschiedenen Schulen als „eingeführtes Lehrbuch"[843], aber auch in zahlreichen Schüler- und Lehrerbibliotheken[844] zu finden waren.

---

839 Vgl. ebd. S. VIf.

840 Vgl. Lohmann, Ingrid: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers. Hamburg 2014 (zugl.: Münster, Univ., Diss., 1983), <urn:nbn:de:0111-opus-93323>.

841 So wurde das Buch selbst von Georg Weber bezeichnet, um es von seiner mehrbändigen Allgemeinen Weltgeschichte abzugrenzen; vgl. Weber, Georg: Allgemeine Weltgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Geistes- und Kulturlebens der Völker und mit Benutzung der neueren geschichtlichen Forschungen für die gebildeten Stände bearbeitet. 15 Bde. Leipzig: Engelmann 1857–1880.

842 Verzeichnis der eingeführten Schulbücher, 1890, S. 419.

843 Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung wird 1885 als „eingeführtes Lehrbuch" für den „historisch-geographischen Unterricht" am städtischen Realgymnasium in Leipzig genannt. Programm des Städtischen Realgymnasiums zu Leipzig. Für das Schuljahr von Ostern 1884 bis Ostern 1885. Leipzig: In Kommission der J. C. Hinrichsschen Buchhandlung 1885, S. 54. – Am Realgymnasium in Witten wird 1883/84 beispielsweise das mehrbändige Lehrwerk von Weber für die „oberen Klassen" empfohlen. Zerlang, K: Jahresbericht über das Realgymnasium zu Witten. Für das Schuljahr 1883/84. Witten: Krüger 1884, S. 14.

844 In der Schülerbibliothek des Joachimsthalischen Gymnasiums in Berlin wurde Georg Webers Weltgeschichte ebenso wie Rankes Weltgeschichte aufgelistet, vgl. Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Ploen. Ostern 1890. Ploen: S. W. Hirt's Buchdruckerei 1890, S. 46. – So auch in der Schulbibliothek des Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf, vgl. Katalog der

Da das Inhaltsverzeichnis mit seinen neun Druckseiten sehr kleinschrittige Abstufungen aufweist und durch die Wahl von Buchstaben, römischen und arabischen Zahlen und Paragraphen als Untergliederungsmittel unübersichtlich ist, gibt die nachfolgende Darstellung einen Überblick über die Hauptinhalte mitsamt der Nennungen des Osmanischen Reiches und der Türkei[845] unter Beibehaltung des Aufbaus und der herkömmlichen Struktur.

Erstes Buch. Geschichte der alten Welt (S. 3–116)	A. Morgenländische Völker B. Die griechische Welt C. Das Römerreich
Zweites Buch. Die Völkerwanderung und das Mittelalter (S. 119–208)	A. Die Völkerwanderung und die Begründung des Monotheismus B. Das Mittelalter *10. Mongolen und Türken* *§. 304. Die osmanischen Türken in Kleinasien* *§. 307. Die Eroberung von Constantinopel*
Drittes Buch. Die neue Zeit (S. 211–308)	I. Vorboten der neuen Zeit II. Das Zeitalter der Reformation III. Das siebzehnte Jahrhundert *3. Das Zeitalter Ludwig XIV.* *§. 406. Die Türken vor Wien. Frieden von Carlowitz* IV. Das achtzehnte Jahrhundert *2. Karl XII. von Schweden und Peter der Große von Rußland im nordischen Krieg (1700-1718)* *§. 424. Karl XII. in der Türkei*
Viertes Buch. Neueste Geschichte (S. 311–572)	A. Die Vorboten der Revolution *4. Die Theilungen Polens und Rußlands Kriege mit der Türkei* *§. 467. Erster Türkenkrieg* *§. 468. Zweiter Türkenkrieg* B. Die Französische Revolution C. Napoleon Bonaparte's Machtherrschaft D. Auflösung des französischen Kaiserreichs und Begründung neuer Zustände E. Die Völker und Staaten Europa's von Stiftung der heiligen Allianz bis zur Gegenwart *10. Die Zeitereignisse der fünfziger und sechziger Jahre* *§. 584. Die Türkei und Griechenland* *12. Geschichtliche Rundschau* *7. Der orientalische Krieg* *§. 661. Türkische Zustände* *§. 662. Der russisch-türkisch Krieg* *§. 663. Der Friede von San Stefano und der Berliner Congreß*

Schul-Bibliothek des Städt. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf. Von Prof. Dr. Lothar Volkmann. Düsseldorf: Voss & Cie 1904, S. 47.

845 Die tabellarische Darstellung greift die wesentlichen Punkte des Inhaltsverzeichnisses auf. In der dritten Untergliederungsebene sind kursiv hier lediglich jene Textüberschriften aufgenommen, welche sich explizit mit dem Osmanischen Reich befassen.

Webers Sicht der Weltgeschichte ist durchgängig eurozentrisch. In der vorgeschalteten Einleitung „1. Die ersten Menschen“ wird unmissverständlich die christliche Grundausrichtung erkennbar, denn Weber schildert verschiedene biblische Geschichten: die christliche Schöpfungsgeschichte, aus welcher der Mensch hervorgegangen sei, den Sündenfall, die Sintflut und den Turmbau zu Babel.[846] Aus letzterem wird die Nation als ontologische Kategorie hergeleitet: Die Menschen „bildeten nach Verschiedenheit der Sprachen verschiedene Völker und Nationen.“[847] Weber geht davon aus, dass grundsätzlich nur den „civilisierten Culturvölkern“ ein Platz in der Geschichte zukomme, jedoch nicht den „uncivilisierten Naturvölkern“.

> „Weder diese Nomadengeschlechter mit patriarchalischen Einrichtungen, noch die wilden Stämme, die in Afrika's unbekannten Sandwüsten (Neger), in Asiens Hochgebirgen und Steppen und in Amerika's Urwäldern hausen, finden einen Platz in der Geschichte. Diese befaßt sich nur mit den Culturvölkern, die durch Sitten, Gesetze und gegenseitige Uebereinkunft (Convenienz) zum friedlichen Zusammenleben und Verkehr, zur bürgerlichen Gesellschaft und zu einer Staatsordnung sich verbunden haben.“[848]

Interessant ist dabei, dass an erster Stelle „Morgenländische Völker“ angeführt werden und dass „Asien, von seiner Lage Morgenland (Orient) genannt“, die Wiege des Menschengeschlechts sei.[849] In der rückblickenden geschichtlichen Betrachtung wird somit die einstige Blütezeit der Zivilisationen in dieser Region als hochrangig geschätzt.

Die Neueste Geschichte nimmt quantitativ den größten Raum ein. Wie sich an den Überschriften des vierten Buches zeigt, wird die Französische Revolution darin als das bedeutendste historische Ereignis erachtet. Das Osmanische Reich – hier ausschließlich „die Türkei“ – gilt als ein fester Bestandteil dieser Weltgeschichte. Die Türken treten seit dem Mittelalter auf, nachdem sie zusammen mit den Mongolen eingeführt und dann überwiegend mit militärischen Auseinandersetzungen verbunden werden. Für die vorliegende Untersuchung ist die letzte Nennung, „7. Der orientalische Krieg“, mit der zugleich das gesamte Buch endet, von besonderem Interesse. Bevor dieser Text in das Zentrum der Analyse rückt, wird ein knapper Durchgang durch das Werk geleistet, um vorherige Nennungen der Türken einzuordnen und zur Darstellung der neuesten Ereignisse hinzuführen.

---

846 „Nachdem Gott im Anfang Himmel und Erde geschaffen, den Himmel mit Sonne, Mond und Sternen geschmückt, die Erde mit Pflanzen bekleidet und mit Thieren belebt hatte, schuf er nach seinem Bilde den Menschen, die Krone der Schöpfung, und bestimmte ihn durch Verleihung der Vernunft und Sprachfähigkeit zum Herrn des Erdbodens.“ Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 3.

847 Ebd.

848 Ebd. S. 4.

849 Ebd. S. 6.

Das Türkenbild im „kleinen Weber“

Die Passagen des Lehrwerkes, welche das Osmanische Reich von der Genese im Mittelalter bis in das 19. Jahrhundert hinein beschreiben, reproduzieren althergebrachte Erzählungen. Bei ihrem ersten Auftreten („§. 304. Die osmanischen Türken in Kleinasien“) werden die „osmanischen Türken“ als „streitbare Nomaden mohammedanischen Glaubens, die von Priestern (Derwischen) zum Kampf gegen die Christen angefeuert wurden“, und zugespitzt als „Feind der Christenheit“ beschrieben.[850] Mit der Zerschlagung des byzantinischen Reiches und nach dem Fall Konstantinopels werden die eroberten Provinzen und das Osmanische Reich wie folgt skizziert:

> „Die Janitscharen erschlafften, die Richter und Statthalter ließen sich bestechen. Druck und Erpressungen entvölkerten die Provinzen. Bald lagerte sich Verwilderung und Oede über die von ihnen besetzten Länder des byzantinischen Reiches, und da, wo einst reiche Städte und emsig bestellte Fluren Zeugniß gaben von der Regsamkeit und Thätigkeit der Bewohner, erblickt man jetzt allenthalben Verfall und stumpfe Trägheit; wo die Türken ihren Fuß hinsetzten, zertraten sie die Keime des Lebens.“[851]

Damit werden gängige Diskursstränge des Mittelalters und der Frühen Neuzeit reproduziert, welche bis in das 19. Jahrhundert Bestand hatten und bereits anhand früher erschienener Schulbuchtexte zum Griechischen Unabhängigkeitskrieg nachgewiesen werden konnten. In ihnen wird ein kultureller, gesellschaftlicher und ökonomischer Verfall der eroberten, einst griechischen Gebiete dargelegt. Im dritten und vierten Buch wird das Auftreten der Türken überwiegend als militärisches Thema verhandelt, indem die Belagerung Wiens („§. 406. Die Türken vor Wien. Frieden von Carlowitz“) sowie die Türkenkriege („§. 467. Erster Türkenkrieg“, „§. 468. Zweiter Türkenkrieg“) Platz finden. Damit verfestigt sich durchweg das aus der Frühen Neuzeit überkommene Bild der Türken als Schrecken des Abendlandes. Unter dem Punkt „§. 584. Die Türkei und Griechenland“ findet eine Bestandsaufnahme der Zustände beider Staaten um die Mitte des 19. Jahrhunderts statt. So sei die Pforte „geschwächt aus dem Krimkriege“ hervorgegangen und „der ‚Kranke Mann‘ kam nicht zur Genesung.“[852] Als Gründe für die Schwäche des Osmanischen Reichs werden „Anarchie“ und „Finanznoth“ angeführt.[853] An dieser Passage zeigt sich deutlich das Selbstverständnis Webers, der

850 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 208.

851 Ebd.

852 Ebd. S. 432.

853 Vgl. Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 432. – Demgegenüber heißt es über die griechische Perspektive: „Während des Krimkrieges träumten einige schwärmerische Köpfe in Athen von einem neuen byzantinischen Reich, das mit Hülfe Rußlands aufgerichtet werden sollte, und suchten das hellenische Volk zur Theilnahme an dem Kampfe aufzureizen.“ Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 432

selbst in einem jungen Nationalstaat lebte, welcher enorm von der Industrialisierung profitierte, somit in ökonomischer Blüte zu stehen begann und von Fortschrittsbewusstsein begleitet war. Weber äußert sich so, als habe er die Autorität zu bestimmen, was ein Nationalstaat leisten müsse. Indem das mehrere Jahrhunderte ältere Osmanische Reich auf die Attribute der gesellschaftspolitischen Unordnung bzw. Gesetzlosigkeit und der ökonomischen Schwäche reduziert wird, zeigt sich das erstarkte deutsche Nationalbewusstsein auch in Webers *Weltgeschichte*. Seine Darlegungen und Vorstellungen lassen einen als superior empfundenen, eurozentristischen Standpunkt erkennen, von dem aus jegliches Weltgeschehen eingeordnet und *angemessen* beurteilt werden kann.
Das Schulbuch schließt mit einer „Geschichtlichen Rundschau", die einen Überblick über die jüngsten Entwicklungen der als relevant erachteten innerdeutschen und europäischen Geschichte präsentiert. So wird ein Blick auf „1. Das deutsche Reich und Preußen" sowie „§. 636. Bismarck's äußere und innere Politik" gerichtet, wobei die Gründung des Deutschen Reichs[854], der Kulturkampf und die Sozialistengesetze eine ausführliche Erläuterung erfahren. Anknüpfend daran findet sich die letzte zusammenhängende Darstellung „7. Der orientalische Krieg" mit der nachfolgenden Untergliederung:

> „7. Der orientalische Krieg
> §. 660. Insurrectionen. Andrassy'sche Note. Berliner Memorandum. – §. 661. Türkische Zustände. Die Bulgarischen Gräueln und der serbisch-türkische Krieg. – §. 662. Der russisch-türkische Krieg. – §. 663. Der Friede von San Stefano und der Berliner Congreß. Schluß S. 572."[855]

Die Erzählung bietet detaillierte Informationen über die diplomatischen sowie die gesellschaftspolitischen Verhältnisse und damit Einblicke in die zeitgenössische Wahrnehmung des Osmanischen Reiches, die frische Aufnahme in die vorliegende Auflage fand. Von Beginn an (§. 660) werden die elenden Zustände im Osmanischen Reich betont, aber auch die starke machtpolitische Begierde Russlands. Vor dem Russisch-Türkischen Krieg habe Russland auf dem Balkan „Racenhass geschürrt" sowie die „slavische Blutsverwandtschaft geschärft"[856], weswegen bewaffnete Volksaufstände, „Insurrectionen", die Regionen des Balkans belasteten, zunächst Bosnien-Herzegowina (1875) und später Bulgarien (1876). Der Mangel

854 Die Gründung des Deutschen Reiches wird dabei folgendermaßen geschildert: „Dieses Ereigniß wurde von der Welt mit verschiedenartigen Gefühlen aufgenommen, zumal da es zusammentraf mit dem militärischen Fall der französischen Nation, die so lange für die erste Kriegsmacht Europa's gegolten und mit der Auflösung der weltlichen Macht des Papsthums". Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 509.

855 Ebd. S. XXIX.

856 Ebd. S. 562.

an Verhandlungen[857] zwischen Aufständischen und der Pforte habe eine Reaktion der europäischen Großmächte erfordert:

> „Auf Anregung Oesterreichs, dessen Grenzlande durch die Tausende von Flüchtlingen schwer in Mitleidenschaft gezogen waren, versuchten die Mächte, die einst den Pariser Frieden unterzeichnet, die Türkei in das ‚europäische Concert' aufgenommen und damit gewissermaßen unter die Vormundschaft Europa's gestellt hatten, eine Vermittelung."[858]

Aufgrund der Bedingungen seiner Aufnahme in den Kreis der europäischen Mächte nach dem Krimkrieg wird das Osmanische Reich als unmündig, nicht ebenbürtig betrachtet und in einem Abhängigkeitsverhältnis gesehen. Dem Autor zufolge muss Europa als Vormund die Fürsorge übernehmen. Verwirklicht werden diese Ansprüche durch Einmischungen in die Innenpolitik des Osmanischen Reiches: Mit der „Andrassy'schen Note" sowie dem „Berliner Memororandum" – beide scheiterten schlussendlich – sollten ein Waffenstillstand sowie Reformen für die Christen in den Balkanregionen sichergestellt werden.[859] In diesen Verwicklungen änderte sich auch der Einflussbereich auf dem Balkan: „Anstatt Oesterreichs trat nun Rußland an die erste Stelle", was Weber wie folgt kommentiert: „Mit welcher Genugthuung bemerkte man in Petersburg und Moskau, daß alle Rajahs[860] in der Balkanhalbinsel ihre Blicke nach dem Zarenreich richteten!"[861] Russland trete nun „im Auftrage Europa's" als „Beschützer der Humanität, des Christentums, der Civilisation" auf und wird im gleichen Atemzug in der bekannten Metaphorik, die in einem späteren Abschnitt ausführlicher betrachtet wird, als behandelnder Arzt des kranken Mannes angeführt: „Nun war der ‚kranke Mann' am Bosporus einem Arzte anvertraut, der mit acuten Mitteln eine rasche Krisis herbeizuführen vermochte."[862]

Die Osmanen als „Orientalen"

Daran anknüpfend werden die von Russland unterstützten Aufstände als Grund für Gewaltentladungen durch das Osmanische Reich gewertet („§. 661. Türki-

857 „Die Insurgenten, aus Erfahrung belehrt, daß die in Constantinopel gemachten Versprechungen stets unerfüllt blieben, konnten kein Vertrauen fassen zu den von der Pforte in Aussicht gestellten Reformen, wenn nicht von den Mächten selbst für die wirkliche Erfüllung Bürgerschaft geleistet würde." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 562.

858 Ebd. S. 562.

859 Ebd. S. 562f.

860 Im Türkischen verweist „reâyâ" auf die christlichen Untertanen des Osmanischen Reiches, welche abgabepflichtig waren und keine Sonderrechte besaßen. Kreiser, Der osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 66.

861 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 563.

862 Ebd.

sche Zustände")[863] und ausführlich die politischen Machtkämpfe an der Spitze der Hohen Pforte erläutert. Auf die fortdauernden Aufstände reagierte das Osmanische Reich mit gewaltvollen Zerschlagungen, besonders in Bulgarien, welche, so Weber, „als sie nach und nach in ihrem vollen Umfang bekannt wurden, in ganz Europa einen Schrei des Entsetzens hervorriefen."[864] Mit dem Konstrukt einer türkisch-orientalischen Wesensart wird das politische Handeln der Hohen Pforte gedeutet.

> „Im geschichtlichen Leben des türkischen Volkes ist es öfters vorgekommen, daß innere Erschütterungen die sonst apathischen Orientalen zu energischer Kraftentfaltung aufrüttelten, die träge Natur und den schlummernden kriegerischen Geist zu rascher Aktion antrieben."[865]

Das türkische Volk steht hier, wie auch an späteren Stellen im gleichen Abschnitt[866], stellvertretend für „die Orientalen", die zugleich als überzeitlich-geschichtslos, im Grunde teilnahmslos und gleichgültig stereotypisiert werden. So wird an bereits bestehende Denkmuster angeknüpft, wobei zu klären gilt, welchen Orientbegriff Weber zugrunde legt.

Eine werkimmanente Betrachtung kann mit einem Rückbezug auf das Erste Buch zu einer Klärung beitragen. In den Anfangspassagen, in denen die unterschiedlichen Völker des Morgenlandes, darunter Chinesen, Inder, Phönizer, aber zuallererst das „Orientalische Wesen" eingeführt werden, wird den Rezipienten eine genaue Definition vermittelt, was unter dem Orientalen zu verstehen ist: Zunächst wird auf die „Regierungsform des Morgenlandes" eingegangen. Wegen der vorherrschenden Staatsform im Orient, Despotismus und Knechtschaft, verweist Weber darauf, dass keine „Lebenskraft und dauerhafte Bildungsfähigkeit" vorliege, weswegen „alle orientalischen Staaten eine Beute fremder Eroberer" geworden

863 „Die Aufstände der Christen in Bulgarien und die Unterstützung, welche den Insurgenten von den Russen und den eingebornen Slaven geleistet wurde, hatten die Glaubenswuth der Mohammedaner und den Volkshaß gegen Rußland aufgestachelt und eine so gereizte Stimmung erzeugt, daß der religiöse und nationale Fanatismus sich in blutigen Gewaltakten Luft machte." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 563.

864 Ebd. S. 564.

865 Ebd.

866 „Dank der Saumseligkeit des türkischen Oberbefehlshabers Abdul Kerim setzten die russischen Truppen, ohne auf große Hindernisse zu stoßen, auf Booten und einer Schiffbrücke bei Galacz über die Donau und bemächtigten sich mehrerer festen Orte in der Dobrudscha", und: „Die Schuld an den bisherigen Unfällen trugen allein der Oberbefehlshaber und der Kriegsrath in Konstantinopel, die mit der gewöhnlichen orientalischen Apathie und Trägheit unterlassen hatten, dem drohenden Sturm mit rechtzeitigen Vorkehrungen zu begegnen." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 566f.

seien, „wobei ihre frühe Cultur entweder unterging oder in Stockung und Stillstand gerieth."[867] Diesem Urteil folgt eine ontologische Zuspitzung:

> „Die Natur des Orientalen ist mehr der beschaulichen Ruhe (Quietismus) und dem Genuß als der Thätigkeit zugewendet. Dies hatte zur Folge, daß die morgenländischen Völker nie zur Freiheit und Selbstbestimmung gelangten, sondern entweder einheimischen Gebietern stumm gehorchten oder unter dem Joche fremder Ueberwinder seufzten. Vermöge ihrer geistigen Fähigkeit erreichten sie rasch einen gewissen Grad von Bildung, überließen sich dann aber dem thatenlosen Genuß, bis sie allmählich in Schlaffheit und Verweichlichung versanken. Diese Verweichlichung wurde befördert durch die dem Orient eigenthümliche Sitte der Vielweiberei (Polygamie), welche das Familienleben, die Quelle häuslicher Sittlichkeit, Kraft und Tugend, untergrub."[868]

Weber zeichnet das Bild eines schicksalsergebenen Orientalen, welcher sich qua Natur der Untätigkeit hingibt. Mit den zugeschriebenen Wesensmerkmalen, vor allem dem Nichtvorhandensein von Fleiß und Strebsamkeit, wird ein Gegenbild zu den vorherrschenden bzw. erzieherisch hervorzubringenden Tugenden der preußisch-deutschen, zumal protestantischen, Gesellschaft konstruiert. Es entsteht das Bild eines unterwürfigen und zu beherrschenden Orientalen, dem die Selbstermächtigung zu Freiheit und Selbstbestimmung – den höchsten Errungenschaften der europäischen Gesellschaft – verwehrt bleibt. Eine Ursache für diesen Zustand wird in den ehelichen und Familienverhältnissen gesehen, wobei mit dem Hinweis auf die Polygamie eine Kausalität zwischen einer aus der Sicht des Verfassers mangelnden sittlich-moralischen Entwicklungsfähigkeit und dem häuslichen Familienleben hergestellt wird – die (Klein-)Familie galt als grundlegende Einheit, auf welcher Staat und Gesellschaft aufbaut. Mit Attributen wie „Schlaffheit und Verweichlichung" wird nicht nur auf Stillstand, sondern sogar auf Rückentwicklung hingewiesen.

Dieser Abschnitt ist ein Musterbeispiel dafür, dass der im 19. Jahrhundert aufgekommene dualistische Orientalismus-Diskurs, welcher im mediopolitischen Diskurs omnipräsent ist und in dem die zentralen hegemonialen Erzählmuster kulminieren, gleichermaßen in Schulbüchern auftritt. Der Orientale wird, wie Said gezeigt hat, als unterwürfiges Subjekt konstruiert, das in einer Differenz zum Westen stehe.[869] Das Zuschreiben der als negativ erachteten Merkmale und das Absprechen von Wandlungsfähigkeit implizieren, dass der Orient, da er seit jeher erobert wurde, auch künftig devot und zu beherrschen sei. Die zugeschriebenen Merkmale werden als quasi naturgegeben präsentiert. Im Textzusammenhang des orientalischen Kriegs werden sämtliche Assoziationen aus dem Begriffsfeld des Orients und des Orientalen mit den Osmanen bzw. Türken zusammengeführt

867 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 7.
868 Ebd.
869 Dunker, Orientalismus, 2017, S. 201.

und darunter subsumiert. In den Geschichtslehrwerken vollzieht sich somit konsequent, was Konrad anhand anderer Quellen belegt, nämlich die Aktualisierung des einstigen Feindbildes Islam im Orientbegriff.[870] Mit dieser Konstruktion erneuert und verstärkt Weber den für lange Zeit bestehenden Diskurs, in dem der Orient-Okzident-Dualismus vorherrscht und der durch männliche Europäer gezeichnet wird.

Diplomatische Wirrungen

Anschließend wird die lang andauernde, komplexe diplomatische Lage auf dem Balkan skizziert, welche den gesamten Text hindurch, von den Zeiten vor Kriegsbeginn, während des Krieges, aber auch in den Friedensverhandlungen, eine besondere Bedeutung besitzt. Neben dem russisch-osmanischen Spannungsverhältnis standen auch die russische und englische Diplomatie miteinander in Konkurrenz.[871] Russland verfolgte das Ziel, die Schutzherrschaft über die serbisch- und griechisch-orthodoxen Christen im Osmanischen Reich zu übernehmen und damit den eigenen Einflussbereich zu erweitern. Das Osmanische Reich selbst hob hingegen die „völkerrechtliche Unabhängigkeit" hervor, da es die eigene territoriale Integrität gefährdet sah. England, so Weber, fürchtete, „daß sich Russland Konstantinopels und der Wasserstraßen des mittelländischen und schwarzen Meeres ausschließlich bemächtigte", sah die russischen Einmischungen daher kritisch und nahm die „Haltung einer beobachtenden Neutralität"[872] ein; trotzdem seien englische Schiffe in der Nähe der türkischen Hafenstädte positioniert worden. Weber ergänzt:

> „England wollte nicht zugeben, daß die Türkei, mit deren Existenz so viel englisches Capital verflochten war, die den englischen Waaren stets einen so erträglichen Markt bot, deren Existenz für die britische Machtstellung im Orient unentbehrlich ist, zerschlagen werde".[873]

Um zu beschwichtigen, habe der Zar vermittelt und dem englischen Botschafter mitgeteilt, dass von russischer Seite kein Interesse bestehe, Konstantinopel zu besetzen, und „daß er überhaupt der Pforte gegenüber an keinerlei Eroberungen denke"[874]. In diesem diplomatischen Geflecht bestehe die deutsche Position darin, die Rolle des Friedensvermittlers nicht aufzugeben, zumal „Reichskanzler

870 Vgl. Konrad, Von der ‚Türkengefahr' zu Exotismus und Orientalismus, 2010, Ab. 2.

871 „So hatte der Krieg im Westen und Norden seinen Fortgang, während in der Hauptstadt die russische und englische Diplomatie einander den Rang abzugewinnen bestrebt war." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 564.

872 Ebd. S. 566.

873 Ebd.

874 „Um England zu beruhigen und von jeder kriegerischen Einmischung abzuhalten, gab der Zar dem britischen Botschafter, der nach Livadia geeilt war, die Versicherung, daß er nicht die Absicht habe, Konstantinopel zu besetzen, daß er überhaupt der Pforte gegenüber an keinerlei Er-

Bismarck die Politik Preußens als die eines ‚ehrlichen Maklers'"[875] gekennzeichnet habe.
Nach dieser Vorgeschichte wird die Erzählung des Russisch-Türkischen Kriegs 1877/78 damit eingeleitet, dass der russische Zar Alexander II. (1818–1881) aus dem „politischen Halbdunkel" herausgetreten sei und den „diplomatischen Knoten mit dem Schwerte" zerhauen habe. Mit einem Kriegsmanifest wurde „der Welt verkündet", dass Russland den Glaubensbrüdern auf türkischem Boden „mit Waffengewalt" helfe, „Bürgerschaften zu erlangen".[876] Angespielt wird erneut auf die christlichen und slawischen Minderheiten auf dem Balkan und im übrigen Osmanischen Reich. Das Verhältnis von Rumänien als einem der Hauptkriegsschauplätze zum Osmanischen Reich wird mit den Begriffen „Suzerän"[877] und „Tributärstaat" treffend beschrieben. Daraufhin heißt es: „Der Kaiser verkündete an die bulgarischen Christen, daß für sie die Stunde der Befreiung von der muselmanischen Willkürherrschaft gekommen sei."[878] Sowohl der Kriegsschauplatz auf dem Balkan mit dem rumänisch-russischen Bündnis als auch das Vorrücken am Kaukasus wird anschließend kleinschrittig erläutert. Am Ende der Kriegsschilderungen finden sich dann erneut diplomatische Einordnungen Webers. So lag mit dem verlorengegangenen Krieg die Türkei „in den letzten Zügen. Die um dieselbe Zeit erfolgte Eröffnung der zweiten Session des ottomanischen Parlaments in Dolma-Bahdsche war nur eine Kundgebung der kompletten Rathlosigkeit, in der sich die Staatslenker in Stambul befanden."[879] Erstmalig finden das osmanische Parlament und der 1856 errichtete Dolmabahçe-Palast Erwähnung, wobei auf die Aufhebung des Parlaments durch Sultan Abdülhamid II. (1842–1918) im Februar 1878[880] rekurriert wird, welche einen Ausdruck der Hilflosigkeit darstelle. Die Russen wiederum werden als selbstbewusst und optimistisch skizziert: „Sie sahen schon im Geiste das griechische Kreuz auf der Hagia Sophia aufgepflanzt. Vergebens suchten die Engländer zu vermitteln; in Petersburg lehnte man jede Einmischung ab".[881] In den anschließenden Schilderungen „§. 663. Der Friede von San Stefano und der Berliner Kongreß" wird erneut das diplomatische Geflecht veranschaulicht. Zunächst wird der „Präliminarfrieden von San Stefano"[882] skizziert, womit sich das Osmanische Reich und die übrigen europäischen Groß-

oberungen denke, wenn auch zu einer ‚vorläufigen' Occupation Bulgariens genöthigt sein möchte." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 565.

875 Ebd. S. 564f.

876 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 565.

877 Der Terminus verweist auf die Oberhoheit eines Staates über einen anderen.

878 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 566.

879 Ebd. S. 568.

880 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 339.

881 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 568f.

882 Ebd. S. 569.

mächte unzufrieden zeigten, insbesondere England.[883] In der unmittelbaren Folge spitzte sich die politische Lage zu, weswegen die folgende Aussage Webers das Ausmaß des Konflikts markiert: „Mehr als je gewann es den Anschein, daß der ‚localisirte' Krieg sich schließlich doch noch zu einem Weltkrieg gestalten werde."[884] Doch statt weiterer Gewaltentladungen präferierte der britische Premierminister Beaconsfield (1804–1881), „sich mit Rußland zu verständigen und dem britischen Reiche aus der zerschlagenen Türkei einen Theil der Beute zu erwerben."[885] England stehe somit nicht für einen gerechteren Frieden ein, sondern versuche selbst, das Osmanische Reich auszubeuten.

> „Freilich war in den orientalischen Verwickelungen kein englisches Blut geflossen und die geschäftige Einmischung der Londoner Regierung hatte nur beigetragen, den Krieg zu verlängern und die Opfer zu mehren, ohne der Türkei irgend einen Nutzen zu bringen. Aber es war doch englisches Geld aufgewendet worden, und dafür verlangt ein Kaufmannstaat, zumal wenn ein Lord von orientalischem Geblüt am Steuerruder sitzt, einen Ersatz."[886]

Das englische Vorgehen zeichne sich durch finanzielles Kalkül aus. Mit der Erwähnung, er sei von „orientalischem Geblüt", wird auf die jüdische Herkunft des Premierministers Beaconsfield verwiesen (Benjamin Disraeli, Earl of Beaconsfield). Die britischen Bemühungen hinsichtlich des Osmanischen Reiches seien folglich primär wirtschaftlich motiviert. Im anschließenden Berliner Kongress, der von Weber mit dem Wiener Kongress gleichgestellt wird[887], gelte es, „den Vertrag von San Stefano der für die Türkei allzu drückenden Bestimmungen zu entkleiden."[888] Trotzdem seien in der Versammlung nicht ausschließlich die von Russland festgelegten Friedensbestimmungen relativiert worden. So führt Weber die rhetorische Frage an: „Sollte denn aber Englands Staatsmann Beaconsfield alleine mit leeren Händen vom Congreß heimkehren?"[889] In einem Nebenabkommen trat die Hohe Pforte dann die Insel Zypern an England ab, womit der Erfolg des Premierministers gesichert war.[890] So wird die anfänglich eher als neutral be-

---

883 „In England war man höchst unzufrieden mit dem eigenmächtigen Vorgehen Rußlands." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 569.

884 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 569.

885 Ebd.

886 Ebd. S. 571.

887 „So trat denn in Berlin eine Diplomaten-Versammlung ins Leben, wie die Welt seit dem Wiener Congreß keine ähnliche gesehen." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 569.

888 Ebd. S. 569f.

889 Ebd. S. 571.

890 „So wurde denn der Congreß und die Welt mit der Nachricht überrascht, daß wie Rußland in San Stefano, so auch Großbritannien auf eigene Hand mit der Türkei einen Vertrag geschlossen, kraft dessen die Pforte Zypern an England abtrat und in einem Sonderabkommen sich verpflich-

schriebene Macht England schließlich mit ihren macht- und wirtschaftspolitisch motivierten Eigeninteressen dargestellt.
Ein nüchternes Urteil wird über Russland gefällt: „Für die großen Opfer, die Rußland gebracht, waren die materiellen Früchte sehr gering;“[891] Der Text endet mit der skeptischen Aussage: „Der Berliner Congreß hat wohl die Einstellung des russisch-türkischen Waffengangs zu Stande gebracht, aber keinen sichern Frieden geschaffen.“[892] Weber prognostiziert somit, dass die diplomatischen und militärischen Auseinandersetzungen in naher Zukunft in der Region wohl kein Ende finden werden, womit er schließlich recht behielt.
Insgesamt schildert Weber kleinschrittig die Lage der europäischen Diplomatie in den 1870er Jahren. Das Osmanische Reich wird niedergeschlagen und infolgedessen als handlungsunfähig beschrieben, aber auch als ein Territorium, das sich den europäischen Großmächten Russland und England für die Aufteilung untereinander anbietet. Russland sei der militärische Aggressor und Initiator des Konflikts mit dem Osmanischen Reich. England wird zunächst neutral beschrieben, nach dem Ende des Kriegs jedoch im Hinblick auf seine ökonomische Leistungsfähigkeit, zugespitzt als Kaufmannsstaat. Die preußisch-deutsche Perspektive lässt sowohl Russland als auch England in einem negativen Licht erscheinen, und wieder wird das Deutsche Reich als uneigennütziger Vermittler inszeniert, welcher keine Eigeninteressen verfolge, sondern Frieden erstrebe. Im Begriff des „ehrlichen Maklers“ kulminieren diese Vorstellungen auch hier. Unerwähnt bleibt der zunehmende Einfluss des Deutschen Reiches und speziell des deutschen Kapitals auf das Osmanische Reich.

„Es schien, als ob sich die Katastrophe von Metz wiederholen würde.“
Dass das Ausmaß und der Ausgang des Krieges für die teilnehmenden Staaten und gleichermaßen für das innereuropäische Machtverhältnis von großer Bedeutung waren, wird von Weber mit einem Vergleich veranschaulicht. An verschiedenen Stellen der Schilderung des Russisch-Türkischen Kriegs von 1877/78 werden Parallelen zu dem wenige Jahre zurückliegenden deutsch-französischen Krieg von 1870/71 konstruiert. Die Beschreibung der Leistungsfähigkeit des osmanischen Heeres in Verbindung damit ist ambivalent. Zunächst die eine Seite: Das türkische Militär ist dem Orientalen entsprechend träge, wenn Weber von der „Saumseligkeit des türkischen Oberbefehlshabers Abdul Kerim“[893] spricht, welcher den

tete, auch in Klein-Asien Reformen einzuführen, wofür ihr das Londoner Cabinet den Besitzstand ihrer asiatischen Provinzen gewährleistete.“ Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 571.

891 Ebd.

892 Ebd.

893 „Dank der Saumseligkeit des türkischen Oberbefehlshabers Abdul Kerim setzten die russischen Truppen, ohne auf große Hindernisse zu stoßen, auf Booten und einer Schiffbrücke bei Galacz

Vormarsch der Russen über die Donau nicht unterbinden konnte und anschließend abgesetzt wurde.[894] Daraufhin wird die rhetorische Frage aufgeworfen und zugleich beantwortet, wobei Europa, geeint und personifiziert dargestellt, eine neutrale Rolle einnimmt.

> „Ist denn das Osmanenreich auch im Kriegswesen von seiner alten Kraft und Tüchtigkeit so sehr herabgesunken und entartet, daß es durch Einen Schlag niedergeschmettert werden kann? So fragte sich das erstaunte Europa. Dies war jedoch keineswegs der Fall."[895]

> „Die Schuld an den bisherigen Unfällen trugen allein der Oberbefehlshaber und der Kriegsrath in Konstantinopel, die mit der gewöhnlichen orientalischen Apathie und Trägheit unterlassen hatten, dem drohenden Sturm mit rechtzeitigen Vorkehrungen zu begegnen."[896]

Der militärische Misserfolg sei nicht auf dem Feld, sondern im Handeln der höchsten Befehlshaber zu suchen, welche mit den richtigen Maßnahmen den russischen Angriff hätten verhindern können. Das Augenmerk wird dann auf die zentrale und meistrezipierte Schlacht im Russisch-Türkischen Krieg gerichtet, die Weber genau schildert. „Fortan gewann die bisher fast unbekannte Stadt Plewna in dem russisch-türkischen Völkerkrieg eine Bedeutung wie in dem deutsch-französischen Krieg vom Jahr 1870 die Festung Metz."[897]
Parallelen lassen sich aufgrund der ähnlichen Ausgangssituationen aufstellen. Die Belagerung und die Schlachten um die Stadt Metz waren die entscheidenden Ereignisse des deutsch-französischen Krieges und besaßen eine dementsprechend große Bedeutung für dessen Verlauf und Ausgang. Es gab eine verheerende Niederlage für die Franzosen, begleitet von einer starken Rezeption und Glorifizierung auf deutscher Seite.[898]
Dann die andere Seite: Die Stadt Plewna in Bulgarien wurde vier Monate von der russisch-rumänischen Armee belagert, die hohe Verluste im Kampf gegen die

---

über die Donau und bemächtigten sich mehrerer festen Orte in der Dobrudscha." Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 566.

894 Abdülkerim Nadir Pascha (1807–1883) bewies sich bereits im Russisch-Türkischen Krieg (1828–1829) und im Krimkrieg (1853–1856), sodass er in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Marschall und Kriegsminister fungierte, im hier besprochenen Russisch-Türkischen Krieg dann aber seines Postens enthoben wurde. Vgl. Kornrumpf, Hans-Jürgen: Abdülkerim Nadir Pascha. In: Biographisches Lexikon zur Geschichte Südosteuropas. Bd. 1. Hrsg. von Mathias Bernath und Felix von Schroeder. München: Oldenbourg 1974, S. 6f.

895 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 567.

896 Ebd.

897 Ebd.

898 Eine ausführliche Darstellung findet sich in Steinbach, Matthias: Abgrund Metz. Kriegserfahrung, Belagerungsalltag und nationale Erziehung im Schatten einer Festung 1870/71. München: Oldenbourg 2002.

osmanischen Kräfte hinnehmen musste, deren Leistungsfähigkeit sich hier gewissermaßen als ganz unorientalisch zeigte. Erst nach drei vergeblichen Versuchen, die Stadt zu erstürmen, gelang dieses schließlich, und die osmanischen Truppen mussten am 10. Dezember 1877 kapitulieren; sogar Zar Alexander II. war am Ende der Belagerung anwesend. Durch den Vergleich mit der entscheidenden Belagerung von Metz wird die fern gelegene und fremd anmutende Schlacht von Plewna für die Rezipienten veranschaulicht, vor allem aber wird die Deutung genutzt, um eine Aussage über Frankreich zu treffen:

> „Es schien, als ob sich die Katastrophe von Metz wiederholen würde. Aber Osman Pascha besaß mehr militärisches Ehrgefühl als Bazaine: als die Lebensmittel und die Munition gänzlich erschöpft waren, [...] blieb dem wackern Muselman [...] nichts übrig, als sich und seine tapfere Armee auf Gnade und Ungnade zu ergeben. Fast sechs Monate hatte er die offene von ihm in eine Festung umgewandelte Stadt gegen die feindliche Uebermacht heldenmüthig vertheidigt und den Belagerungskrieg von Plewna zu einer der glänzendsten Kriegsthaten erhoben.“[899]

Weber führt aus, dass sich die „Katastrophe von Metz“ eben nicht wiederholte, denn im Vergleich mit dem französischen Marschall François-Achille Bazaine (1811–1888) galten die Taten Osman Nuri Paschas (1832–1900) als ehrenhaft. Im Gegensatz zu Marschall Bazaine, der wegen Krankheiten und Hunger kapitulierte, entschied sich Osman Pascha für einen Ausbruchsversuch aus der Belagerung. Unabhängig davon, dass die Schlacht verloren ging, wird er dadurch zum „Helden von Plewna“. Sogar in Russland wurde er geschätzt und erhielt eine Ehrung durch den Zaren.[900] Das Bild von den Türken als europäischer Erbfeind und Schrecken des Abendlandes war mit dieser Würdigung endgültig abgelöst. Das Osmanische Reich habe zwar verloren, sich aber dennoch tapfer geschlagen. Damit weicht diese Passage deutlich von früheren Strängen des Türkeidiskurses ab; nun wird sogar eine Ähnlichkeit mit den militärischen Tugenden Preußens konstruiert.

Einordnung und ergänzende Überlegungen

Der Abschnitt richtet mit dem Russisch-Türkischen Krieg 1877/78 die Aufmerksamkeit auf ein bis dato wenig beleuchtetes Ereignis im Kontext der Türkeivorstellungen im 19. Jahrhundert in der Sicht einer eurozentrischen Geschichtsschreibung. Aufgrund seines hohen Stellenwerts in den Geschichtslehrwerken bietet die Analyse einen ähnlich repräsentativen Einblick wie die des Griechischen Unab-

899 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 568.
900 Hülâgü, Mehmet Metin: Gazi Osman Paşa. In: Islâm Ansiklopedisi 13. Hrsg. von TDV İslâm Araştırmaları Merkezi. Istanbul: Türkiye Diyanet Vakfı 1996, S. 465, <islamansiklopedisi.org.tr/gazi-osman-pasa>.

hängigkeitskrieges ein halbes Jahrhundert zuvor, hier nun in den Türkeidiskurs im frühen Deutschen Kaiserreich. Historisch eingebettet ist der Krieg in einen innenpolitischen Transformationsprozess des Osmanischen Reiches und in eine Folge von Kriegen, die seither stattgefunden hatten. In den Geschichtslehrwerken tauchen nur militärisch-politische Ereignisse auf, wobei mit dem in Rede stehenden Ereignis die politische Situation auf dem Balkan erneut zu einem europäischen Problem stilisiert wurde, das mit dem Berliner Kongress einen diplomatiegeschichtlichen Einschnitt auf dem Balkan bewirkte.

Den übergeordneten Deutungsrahmen der Erzählungen in den Geschichtslehrwerken bietet die Gegenüberstellung beider Konfliktparteien, wobei Lesarten mit unterschiedlicher Intensität vorliegen. Im Allgemeinen geben die Texte eine eher negative Darstellung des Russischen Reiches und eine gemäßigte des Osmanischen Reiches, insbesondere im Vergleich mit vorherigen Beschreibungen. Darüber hinaus sticht mit Osman Pascha eine Figur aus den Erzählungen heraus, die besonders aufgrund der militärischen Wirksamkeit eine positive Rezeption erfuhr. Entlang der „orientalischen Frage“ und der Figur des „ehrlichen Maklers“ zeigt sich, dass bestimmten Sprecharten, die mit dem Ereignis und wiederum mit dem Türkeidiskurs verbunden sind, eine spezifische Semantik innewohnt und damit eine spezifische Weltanschauung verbreitet wird. Beide Termini haben sich als Kollektivsymbole verfestigt und ihre Zeit überdauert. Mit dem „ehrlichen Makler“ wird abermals eine Selbstvergewisserung der deutschen Perspektive gewährleistet, die darin mündet, die friedensstiftende Politik des Deutschen Reiches zu propagieren. Schließlich zeigt sich am Werk Georg Webers die Vielschichtigkeit des Türkeibildes in einem exemplarischen Geschichtslehrwerk der Zeitspanne: Einerseits werden mit den neuesten Ereignissen frische Erkenntnisse über die militärisch-politische Entwicklung des Osmanischen Reichs eingeflochten, andererseits werden anhand älterer Themen bereits bestehende Bilder weitertradiert.

Die aus den Geschichtslehrwerken herausgearbeitete Vorstellung deutet auf eine allmähliche Diskursverschiebung des Türkeibildes hin. Diese könnte im Zusammenhang mit der Bedeutungszunahme des Osmanischen Reiches für das Deutsche Kaiserreich stehen, da sich das Interesse auf sämtlichen Ebenen erhöhte und sich auch die deutsch-osmanischen Beziehungen intensivierten. In der Folge bildeten sich differenzierte Meinungen in der Presse heraus, welche ebenfalls den Russisch-Türkischen Krieg thematisierten. Ein Beispiel dafür ist das zeitgenössische Urteil über die Zustände im Osmanischen Reich von Colmar von der Goltz (1843–1916).[901] Seit 1883 im türkischen Dienst und als „General-Inspecteur des

901 Im Osmanischen Reich trat Colmar von der Goltz die Nachfolge von Otto Kähler (1830–1885) an, welcher wiederum die Aufgaben von Helmuth von Moltke übernahm. Von der Goltz reiht sich damit in eine bedeutsame und einflussreiche Tradition der preußischen Militärmission ein.

Militär-Bildungswesens“[902] tätig, veröffentlichte von der Goltz 1897 seine Auffassungen über *Stärke und Schwäche des türkischen Reiches* in der prominenten und vielrezipierten *Deutschen Rundschau*, eine Zeitschrift mit wissenschaftlicher und literarischer Ausrichtung. In diesem Beitrag kritisiert von der Goltz die journalistische Berichterstattung über das Osmanische Reich in Europa und widerspricht unter anderem der stets reproduzierten Annahme vom „kranken Mann“ und dessen Fortschritts- und Kulturfeindlichkeit und verweist darauf, dass die osmanische Jugend demgegenüber nach „Anschluß an die europäische Civilisation, nach höherer Bildung und Gesittung“[903] strebe.
Bezug genommen wird auch auf verschiedene militärische Auseinandersetzungen, welche als besonders gewichtig eingeordnet werden, vor allem eben der Russisch-Türkische Krieg:

> „Sodann erschütterte der unglückliche Ausgang des russischen Krieges die Gemüther tief. Das Erscheinen des Feindes vor den Thoren Constantinopels hatte allen Sehenden die Gefahr eines völligen Unterganges der osmanischen Herrschaft nahe vor Augen gerückt, und diese Mahnung fand ihren Widerhall in dem lebhaften Verlangen, Alles zu thun für die Rettung des Reiches.“[904]

Mit der Niederlage sei das Osmanische Reich stärker zusammengerückt.[905] Die Möglichkeit eines kompletten Untergangs des Reiches – konkret vermittelt anhand des Bildes vom Feind unmittelbar vor den Toren Konstantinopels – habe sich im kollektiven Gedächtnis manifestiert. Auch Osterhammel wertet aus aktueller Perspektive die Niederlage des Osmanischen Reiches in diesem Krieg als erheblich schlimmer als die des Russischen Reiches im Krimkrieg zwanzig Jahre zuvor.[906] Veranschaulicht wird das innerosmanische Zusammenrücken, wenn von der Goltz anschließend von „nationalem Erwachen“[907] spricht, indem das türkische Volk jüngst aufgrund des Kriegs gegen Griechenland[908] „ohne Zwang“ dem „Rufe des Chalifen“ gefolgt sei. „Alle Schichten der Bevölkerung“ hätten die

902 Goltz, Colmar von der: Stärke und Schwäche des türkischen Reiches. Deutsche Rundschau 93 (1897), S. 95–119, hier 95.
903 Ebd.
904 Ebd. S. 96.
905 Im Jahr 1913 hält von der Goltz fest: „Die Widerstandsfähigkeit des Osmanenreiches hatte sich noch 1877–78 gegen die bedeutende Übermacht Rußlands so außerordentlich bewährt“; Goltz, Colmar von der: Der jungen Türkei Niederlage und die Möglichkeit ihrer Wiedererhebung. Berlin: Gebrüder Paetel 1913, S. 6.
906 Osterhammel, Jürgen: Auf der Suche nach einem 19. Jahrhundert. In: Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen. Hrsg. von Sebastian Conrad, Andreas Eckert, Ulrike Freitag. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2007, S. 109–130, hier 120.
907 Goltz, Stärke und Schwäche des türkischen Reiches, 1897, S. 96.
908 Bezug genommen wird auf den Türkisch-Griechischen Krieg 1897, welcher sowohl auf Kreta als auch in Thessalien stattfand. Das Osmanische Reich ging als Sieger hervor; es erfolgte die

Nation unterstützt, „Officiere und Mannschaften zogen unbezahlt ins Feld, ihre Familie ohne Versorgung zurücklassend“, und alles ohne dass von einer „irgend nennenswerthen Opposition“ gesprochen werden könne.[909] Von der Goltz stellt das türkische Volk als tugendhaft und selbstlos dar; es vereine sich mit dem Ziel, nicht unterjocht zu werden. Die Beschreibungen kulminieren dann in der Einschätzung: „Unzweifelhaft war das letzte Jahrzehnt eine für die Regeneration des Reiches, seine innere Kräftigung und die Wiederherstellung seines Ansehens nach außen günstige Periode, vielleicht die günstigste, die bisher da gewesen ist.“[910] Woraufhin erneut die innere Stabilität gelobt wird: „und alles geschieht, ohne daß sich der geringste äußere Anlaß erkennen läßt. Kein Attentat, keine Verschwörung, kein Aufruhr hat stattgefunden.“[911] Von der Goltz versucht die Korrektur eines seiner Ansicht nach falschen Bildes vorzunehmen, welches die Presse erzeugt habe. Er äußert die Hoffnung, dass die „kriegerischen Leistungen“ im vorausgegangenen Krieg

> „für einige Zeit die Phrase vom ‚kranken Mann‘ zum Schweigen bringen und der Phantasie der europäischen Journalistik die Flügen stutzen, welche letzthin mit allerlei Theilungsplänen für das türkische Reich bei der Hand war und unter Anderem Deutschland leichten Herzens die Besetzung Vorderasiens empfahl, als ob sich das machen lasse wie etwa eine Colonialexpedition in das Wahehe-Land.“[912]

Nach von der Goltz propagiert die Presse deutsche Landnahmen im Osmanischen Reich, gegen die er sich vehement zur Wehr setzt. Mit der Ablehnung deutscher territorialer Eroberungen im Osmanischen Reich und dem Wunsch nach dessen Erhalt geht es ihm, wie die Anspielung auf die Wahehe, eine Ethnie in Tansania, welche unter deutscher Kolonialherrschaft stand, zeigt, um eine realitätsangemessene Kolonialisierungsvariante. Diese Position ist für das ausgehende 19. Jahrhundert nicht selbstverständlich, da das Verfallsnarrativ des Osmanischen Reiches vorherrschend war.

Solcherart explizite Reflexion ist in den Geschichtslehrwerken kaum nachzuweisen; die Beschreibungen fallen dennoch unterschiedlich elaboriert aus. Eine nicht untypische, gegenüber den europäischen Großmächten kritische Einordnung findet sich im *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten* (1911) des Historikers und Oberlehrers Gottfried Clemens Koch[913]: „Die altersschwache Türkei

---

Gründung eines eigenen Kretischen Staates. Zu diesem Krieg vgl. Goltz, Colmar von der: Der thessalische Krieg und die Türkische Armee. Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn 1898.

909 Goltz, Stärke und Schwäche des türkischen Reiches, 1897, S. 96f.

910 Ebd. S. 96.

911 Ebd. S. 97.

912 Ebd.

913 Gottfried Clemens Koch (1859–?), evangelisch, studierte Geschichte und Philologie in Greifswald, München und Berlin, promovierte 1883 und arbeitete anschließend als Oberlehrer in

war seit dem 18. Jahrhundert ein Spielball der europäischen Mächte, welche die inneren Wirren des Balkanstaates benutzten, um für sich Vorteile im Orient zu erringen."[914] Die deutsche Perspektive wird als neutral und schlichtend dargestellt.[915]

Wenn zum Thema „Äußere und koloniale Politik" beteuert wird, dass sich die deutsche Politik „seit der Thronbesteigung Kaiser Wilhelm II." um Frieden bemühe, vollziehen die Schulbücher den deutschen Kolonialismus mit. Zu dem erfolgreichen *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten* von Friedrich Neubauer erschien 1906 ein sechster Band als *Bilderanhang*, herausgegeben von Bernhard Seyfert[916]. Darin werden auf 160 Seiten 307 Illustrationen gezeigt und erklärende Texte hinzugefügt, mit dem im Vorwort benannten Ziel: „Sein Inhalt will nicht nur Kultur, spez. Kunstgeschichte im Bilde darstellen, sondern auch die bedeutendsten Gestalten und die wichtigsten Ereignisse der politischen Geschichte Deutschlands, besonders seit der Reformationszeit, dem Schüler in Abbildungen nach anerkannten Meistern vorführen."[917] Zu diesen „wichtigsten Ereignissen" gehört auch das Hissen der deutschen Flagge in Kamerun (vgl. Abb.).

Berlin. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1333. – Im Vorwort des Werkes wird deutlich, dass die Autoren das Werk gemeinsam bearbeiteten. „Von den beiden Mitarbeitern hat Oberlehrer Reichart die politische und soziale Geschichte Deutschlands bis zum Tode Friedrich des Großen, Dr. Oßwald einen Teil der neuesten Zeit verfaßt; von den Herausgebern hat im allgemeinen Professor Koch die Geschichte bis 1815, Dr. Philipp den Rest bearbeitet. Infolge allseitiger Zusammenarbeit am ganzen Buche ist es jedoch schwierig, genau den Anteil jedes einzelnen zu bestimmen. Die Disposition stammt von Dr. Philipp." Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. V.

914 Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. 230.

915 „Nun aber mischten sich die anderen Mächte ein, und die Regelung der orientalischen Frage wurde auf dem Berliner Kongreß übertragen, der unter Bismarcks Vorsitz tagte." Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. 230.

916 Max Bernhard Seyfert (1865–?) promovierte 1894 und arbeitete als Professor an Gymnasien in Heidelberg und Leipzig. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1459.

917 Neubauer, Friedrich; Seyfert, Bernhard: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. VI. Teil: Bilderanhang. Halle a. S.: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1906, Vorwort.

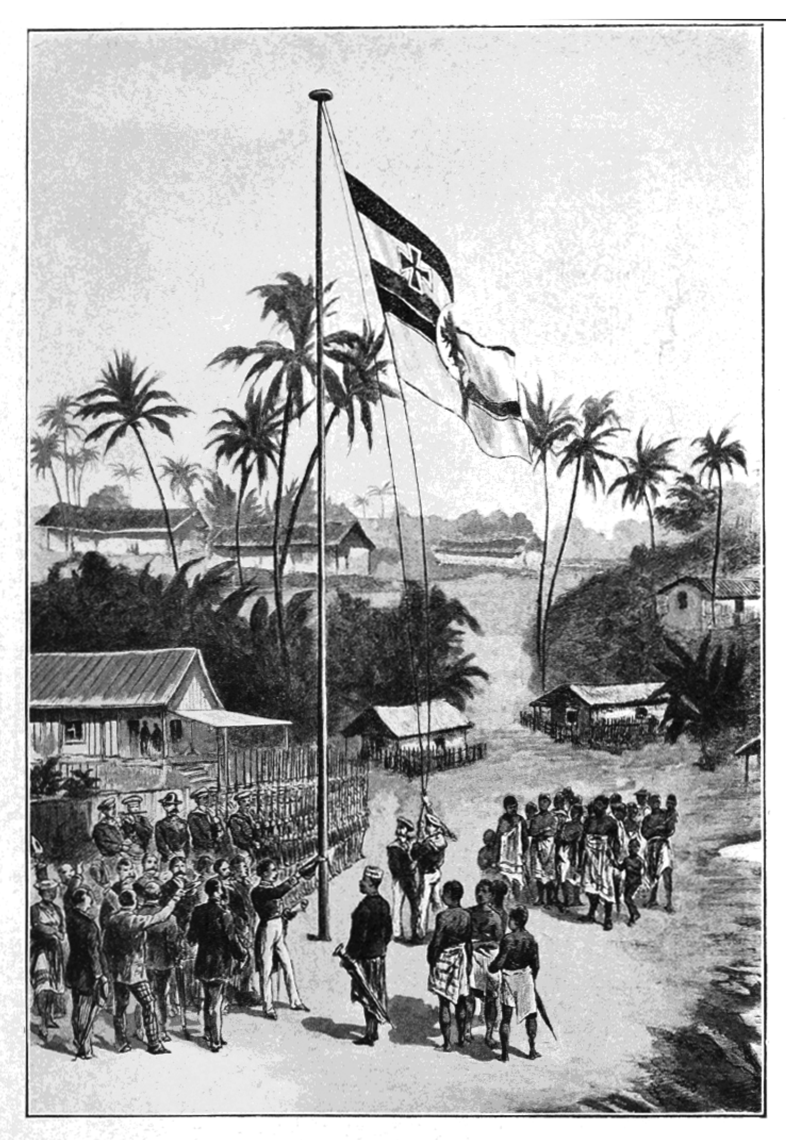


Abb. 7: Hissung der deutschen Flagge in Kamerun 1884. Nach einer Skizze vom Leutnant zur See Mandt, Illustrierte Zeitung J. J. Weber. In: Neubauer; Seyfert, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1906, S. 141.

Seine kolonialen Erwerbungen lassen das Deutsche Reich 1884 in „die Reihe der Kolonialmächte“[918] eintreten. Große Teile der deutschen Öffentlichkeit feierten diese expansionistische Politik, auch im erzieherischen Segment und in den Geschichtslehrwerken. Im Gesamtzusammenhang steht die Inszenierung als friedensstiftende Nation mit dem eigenen Kolonialismus nicht im Widerspruch. In dem Werk von Koch (1911) wird selbst der Völkermord an den Herero und Nama 1904 bis 1908 mit Nennung des Generals General von Trotha (1848–1920) als „heldenhafter Kampf“ im „gefährlichen südwestafrikanischen Aufstand“ gewürdigt.[919] Der Seitenblick auf den Kolonialismus verweist auf den Kontext, in dem auch das Wissen über das Osmanische Reich Bestand hatte. Die Welt war aufgeteilt in Kolonialherren und Kolonialisierte mit unterschiedlichen Rechten.

Vorherrschender Deutungsrahmen der Lehrbücher jener Zeit waren neben der deutschen Kolonialpolitik die Hochindustrialisierung und die Nationsbildung, wobei je nach Autor unterschiedliche Akzentuierungen vorlagen. Dass der Türken- und Türkeidiskurs im Begriff war, sich grundlegend zu verändern, fällt am Beispiel von Kochs Äußerung zur deutschen Diplomatie ins Auge: „Als besonderer Freund Deutschlands hat sich die Türkei erwiesen.“[920]

918 Neubauer; Seyfert, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1906, S. 141.

919 „Der heldenhafte Kampf der deutschen Truppen in dem gefährlichen südwestafrikanischen Aufstand der Hereros (1903–1904) und der Hottentotten (1904–1906, Waterberg, General von Trotha, Witboi) lenkte wieder besonders die Aufmerksamkeit der Bevölkerung in Deutschland auf seine Kolonien.“ Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. 242.

920 Ebd.

4.3 Der Erste Weltkrieg

In diesem Abschnitt wird die späte Phase des Untersuchungszeitraumes betrachtet. Der Fokus liegt auf dem Türkei- und Türkenbild in den Schulbuchdarstellungen zum *Ersten Weltkrieg* und seiner unmittelbaren Anbahnung; sie finden sich in Geschichtsschulbüchern der letzten Jahre des Untersuchungszeitraums und in den neu aufkommenden kriegsgeschichtlichen Schriften für den schulischen Gebrauch. Für die historische Hinführung kann aufgrund der Fülle an Literatur und aus forschungspraktischen Gründen nur eine selektive Betrachtung des Forschungsstandes und der wesentlichen Entwicklungslinien bis zum Ersten Weltkrieg geleistet werden. Mehr Beachtung findet dann die Erläuterung des bildungsgeschichtlichen Hintergrunds der Geschichtslehrwerke, die sich mit dem Weltkrieg auseinandersetzten. Danach werden die Ergebnisse der diskursiven Analyse der Schulbuchtexte präsentiert, und zwar angeordnet nach den am meisten hervortretenden Narrativen, abschließend die einzelnen Erzählstrange zusammengeführt sowie mit angrenzendem Quellenmaterial abgeglichen, und es wird eine Überschau gegeben.

Historische Entwicklungen bis zum Ersten Weltkrieg

Der Erste Weltkrieg wird aus verschiedensten geschichtswissenschaftlichen Blickwinkeln als *die* historische Zäsur und als eine Epochengrenze der Neuzeit interpretiert.[921] Auch für das deutsch-türkische Verhältnis hatte er weitreichende Veränderungen zur Folge.[922] Gregor Schöllgen stellt heraus, dass die deutsch-türkischen Beziehungen neben den deutsch-englischen das beherrschende Thema der Öffentlichkeit des späten Kaiserreichs waren. Dies macht er an einer hohen Zahl von Publikationen zur deutschen Türkeipolitik in der Wilhelminischen Ära

921 In der historischen Forschung hat sich die Weltkriegsforschung zu einem eigenen Gebiet herausgebildet, in dem unterschiedliche Forschungsrichtungen Platz finden. Dass das Thema keine Erschöpfung findet, zeigt der hundertjährige Jahrestag des Ersten Weltkrieges, mit dem die populärwissenschaftliche wie auch die wissenschaftliche Literatur einen neuen Höhepunkt erreichten. Eine Fülle an Werken wurde weltweit publiziert, mit jeweils divergierenden Interpretationen der Ereignisse. Am Beispiel von Christopher Clarks Werk Die Schlafwandler (2013), das in Deutschland positiv aufgenommen wurde, in Serbien jedoch komplett gegensätzliche Reaktion auslöste, zeigt sich die andauernde Brisanz des Themas. Vgl. Christophe, Barbara; Schwedes, Kerstin: Einleitung. In: Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen. Hrsg. von Barbara Christophe, Kerstin Schwedes. Göttingen: V&R unipress 2015, S. 7–13. – Auch in der Erinnerungspolitik der Türkischen Republik nimmt der Erste Weltkrieg, dabei besonders die Schlacht in Gallipoli und das Wirken Mustafa Kemal Atatürks, einen festen Platz ein. Teilweise wird der Sieg in den Dardanellen gar als eine Rettung der islamischen Welt vor dem christlichen, imperialistischen Westen interpretiert.

922 In dieser Zeitspanne spitzt sich das ohnehin bevorzugte Sprechen über Türken und die Türkei (anstatt über Osmanen und Osmanisches Reich) zu, was sich sowohl in den Schulbüchern als auch in der Sekundärliteratur zeigt und auch im folgenden Abschnitt abgebildet wird.

und besonders während des Weltkriegs fest.[923] Zunächst mündeten die diplomatischen Beziehungen beider Staaten in das Militärbündnis und gemeinsame Kriegshandlungen. Anschließend folgte mit Kriegsende ein vorläufiger Abbruch der Diplomatie und in Konsequenz der Kriegsniederlage sowohl die Auflösung des Deutschen Kaiserreiches 1918 als auch des Osmanischen Reiches 1922.
Für das Osmanische Reich war die Epoche von der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg von verschiedenen Kriegen geprägt. Dem Türkisch-Griechischen Krieg 1897/98, aus dem das Osmanische Reich siegreich hervorging, folgten Niederlagen im Italienisch-Türkischen Krieg[924] 1911/12 und in den Balkankriegen 1912/13. Als Ergebnis der Balkankriege, in denen Griechenland, Bulgarien und Serbien zunächst gegen das Osmanische Reich und dann gegeneinander kämpften, war dessen europäisches Territorium auf das Gebiet von Edirne bis Konstantinopel geschrumpft.[925]
Daneben etablierte sich im späten 19. Jahrhundert die Bewegung der Jungtürken (*Jön Türkler*) mit der Zielsetzung, eine konstitutionelle Monarchie zu errichten und damit den Fortbestand des Osmanischen Reiches zu sichern.[926] Der Begriff „Jungtürken" sammelt verschiedene Denkrichtungen und Gruppen, die sich innerhalb wie außerhalb des Osmanischen Reichs gegen Sultan Abdülhamid II. auflehnten[927] und auch unterschiedliche, mitunter gegensätzliche Ansichten vertraten. Ab 1889 bestand das Komitee für Einheit und Fortschritt (*İttihat ve Terakki*), das im Jahr 1908 die jungtürkische Revolution vorantrieb, in deren Verlauf Abdülhamid II. entmachtet wurde. Der Sultan wurde dazu gebracht, die 1878 außer Kraft gesetzte Verfassung erneut wirksam zu machen.[928] Osterhammel wertet die Revolution als „Beginn eines längeren Transformationsprozesses von der Sultansherrschaft zum türkischen Nationalstaat"[929]. Zunächst markierte sie auch für die deutsch-osmanischen Beziehungen eine gewisse Zäsur. Während des wilhelminischen Kaiserreichs war die Bedeutung des Osmanischen Reiches für das Deutsche Reich aufgrund der geopolitischen Gegebenheiten bis dahin groß, allerdings stets verbunden mit dem Staat Abdülhamids II. gewesen; Grundlage der Beziehungen war, so Adanır, das Geflecht aus militärischer Gesandtschaft, den Orientbesuchen des Kaisers (1889, 1898) und dem Bauprojekt der Bagdadbahn gewesen.[930] In

923 Schöllgen, „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!", 1981, S. 132f.
924 In der türkischen Geschichtsschreibung auch als Trablusgarp Savaşı (Tripolitanischer Krieg) bezeichnet.
925 Vgl. Quataert, The Ottoman Empire 1700–1922, 2017, S. 59.
926 Ahmad, Feroz: The Young Turks and the Ottoman Nationalities. Armenians, Greeks, Albanians, Jews, and Arabs, 1908–1918. Salt Lake City: The University of Utah Press 2014, S. 4.
927 Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 351.
928 Vgl. Osterhammel, Die Verwandlung der Welt, 2009, S. 800.
929 Ebd.
930 Vgl. Adanır, Wandlungen des deutschen Türkeibildes, 2021, S. 25.

der anschließenden jungtürkischen Phase musste daher eine Neubewertung der Beziehungen stattfinden. Nach dem Untergang des hamidischen Systems blieben die Jungtürken gegenüber dem Deutschen Reich zunächst skeptisch, und auch von deutscher Seite wurden die westlich geprägten, liberalen Jungtürken kritisch gesehen. Vor diesem Hintergrund erhoben sich in der Vorkriegszeit Stimmen, die von einer Aufteilung des Osmanischen Reiches ausgingen, bei der das Deutsche Reich nicht leer ausgehen sollte. Die Position des deutschen Botschafters in Konstantinopel, Hans von Wangenheim (1859–1918), und des Publizisten Ernst Jäckh (1875–1959), sich für einen Erhalt des Osmanischen Reiches einzusetzen, konnte sich erfolgreich dagegen durchsetzen.[931] Enver Pascha (1881–1922), der als Militärattaché von 1908 bis 1911 in Berlin wirkte, sei insbesondere hinsichtlich des Kriegseintritts des Osmanischen Reiches zugunsten des Deutschen Reiches einflussreich, grundsätzlich aber der „primus inter pares einer gemischt militärisch-zivilen Machthabergruppe“[932] gewesen. Mit dem Angriff der deutschen Schlachtschiffe „Breslau“ und „Goeben“ unter türkischer Flagge („Yavuz“ und „Midilli“) trat das Osmanische Reich am 24. Oktober 1914 schließlich in den Krieg ein[933] und stellte fortan einen wichtigen strategischen Partner des Deutschen Reiches dar. Die Kriegsfähigkeit des Osmanischen Reiches, in der Historiographie lange Zeit zu schlecht bewertet, habe es am Ende als ernstzunehmenden Gegner der Ententemächte erwiesen.[934] Sein Kriegsbeitritt trug zu einer weiteren Globalisierung des Krieges bei, der fortan auch im Nahen Osten ausgetragen wurde. Die Mittelmächte Deutschland und Österreich erhofften von der Teilnahme des Osmanischen Reiches einen Ruck in der muslimischen Welt durch die Verbindungen, die zwischen den Muslimen in Regionen unter britischer oder französischer Kolonialherrschaft zum Sultan des Osmanischen Reiches, ihrem Kalifen, bestanden. Daneben wurde während des Weltkrieges „in der deutschen Öffentlichkeit von offizieller Seite ebenso wie von den einschlägigen Verbänden das Bild einer deutsch-türkischen Schicksalsgemeinschaft lanciert und mit beträchtlichem Erfolg gefördert“[935].

Eine beachtliche Menge medialer Beiträge und Publikationen auf deutscher Seite begleitete das Kriegsgeschehen und propagierte auch das neue Verhältnis zum Osmanischen Reich. Wie für sämtliche Gesellschaftsbereiche kann gleichermaßen für den pädagogischen Diskurs Kriegsbegeisterung konstatiert werden,[936]

931 Vgl. ebd. S. 31.

932 Osterhammel, Die Verwandlung der Welt, 2009, S. 812.

933 Kreiser, Der osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 50.

934 Leonhard, Jörn: Die Büchse der Pandora – Geschichte des Ersten Weltkrieges. München: C. H. Beck 2014, S. 726.

935 Adanır, Wandlungen des deutschen Türkeibildes, 2021, S. 32.

936 Vgl. dazu Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter

eine Haltung, die in den europäischen Staaten vor Kriegsbeginn verbreitet war. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatte die „Bellizität", die prinzipielle Gewaltbereitschaft, zunächst noch eine stabilisierende Wirkung und war, so Leonhard, „Ausdruck wirtschaftlicher und technologischer Errungenschaften von Industriegesellschaften, ihrer Fähigkeit, neue soziale Gruppen zu integrieren, sich politisch zu behaupten und in einem Zeitalter wachsenden internationalen Wettbewerbs die eigene Zukunftsfähigkeit unter Beweis zu stellen."[937] Während des Weltkrieges wurde jedoch selbst die Einstellung zur Schule als pädagogischem Schonraum zugunsten einer Hinwendung zum Kriegsgeschehen aufgegeben. In der „nationalen Erziehung" dominierte ein völkischer Nationalismus, mit dem „letzte Reste eines einstigen bürgerlich-emanzipatorischen Begriffsinhalts beseitigt"[938] wurden. „Krieg und Militär" entwickelten sich zu „entscheidende[n] Orientierungspunkte[n]" der europäischen Gesellschaften, sowohl im Kanon der Bildung als auch „in der Öffentlichkeit" sowie „in Literatur und Presse".[939]

Stoffverschiebung und Politisierung des Geschichtsunterrichts

In dieser Phase verändert sich die Ordnung des Wissens merklich. Während die obigen Abschnitte mehrheitlich mit Texten aus *weltgeschichtlichen* Lehrwerken operieren, waren diese zur Erarbeitung des hier in Rede stehenden historischen und diskursiven Geschehens nicht ausreichend. Der Türkeidiskurs für die Zeitspanne ab der Jahrhundertwende bis einschließlich des Ersten Weltkrieges verlagerte sich nämlich in Schulbücher unterschiedlicher Art. Die Türkei tauchte zunehmend in deutschnationalen Werken und kriegsgeschichtlichen Schriften für den schulischen Gebrauch auf. Zur gleichen Zeit erfolgten schulpolitisch motivierte Veränderungen des Geschichtsunterrichtes. Die politikgeschichtliche Darstellung der Zeitgeschichte wurde zur wichtigsten Geschichtserzählung.
Am 2. September 1915 veröffentlichte das *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* einen Erlass zur *Stoffverschiebung im Geschichtslehrplan zugunsten der neuesten Geschichte* an höheren Lehranstalten für die männliche Jugend:

> „Da gerade die Zeit seit 1861 bis zur Gegenwart für uns Preußen und Deutsche alles andere an Bedeutung übertrifft, was sich in der Weltgeschichte ereignet hat, so müssen die früheren Zeitabschnitte im Unterricht erheblich gekürzt und zusammenfassend be-

Lang 2018, S. 15–59.
937 Leonhard, Die Büchse der Pandora, 2014, S. 33.
938 Lohmann, Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg, 2018, S. 17.
939 Leonhard, Die Büchse der Pandora, 2014, S. 34.

> handelt werden, damit die Geschichte der letzten 50 Jahre ausführlich durchgenommen werden kann."[940]

In der Folge wurde für den ohnehin bereits nationalgeschichtlichen Zuschnitt[941] eine Verschärfung vorgenommen, die vaterländische Geschichte in zwei Durchläufen verankert und die allerjüngste Geschichte betont. Die *Monatsschrift für höhere Schulen* (1915), Frank Tosch zufolge ein für die Verbreitung der eingeleiteten Schulreformen bedeutsames Medium[942], behandelte den Erlass und nahm ihn positiv auf.[943] Adolf Matthias[944] (1847–1917), früherer Gymnasialdirektor und Begründer der *Monatsschrift*, fasst die neue „Ordnung des Stoffes" für die einzelnen Stufen schematisch zusammen:

> „Sexta: Lebensbilder aus der Vaterländischen Geschichte, insbesondere der neueren und neuesten.
> Quinta: Grundzüge der preußisch-deutschen Geschichte bis zur Gegenwart, mit besonderer Berücksichtigung der geschichtlichen Verhältnisse des Ortes und der Heimatprovinz der Schule. (Zwei Stunden wöchentlich; in allen anderen Klassen bleibt die bisherige Stundenzahl.)
> Quarta: Alte Geschichte.
> Untertertia: Deutsche Geschichte im Mittelalter.
> Obertertia: Deutsche Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zum Tode Friedrichs des Großen.
> Untersekunda: Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart.
> Obersekunda: Alte Geschichte und ein Teil des Mittelalters.
> Unterprima: II. Teil des Mittelalters und neuere Geschichte bis zum Tode Friedrichs des Großen.
> Oberprima: Vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart."[945]

Die neue Anordnung des geschichtlichen Stoffes zwei Jahre nach der Gründung des *Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* (1913), die ebenfalls als „erfreuli-

---

940 Stoffverschiebung im Geschichtslehrplan zugunsten der neuesten Geschichte. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 34.10 (1915), S. 693–700, hier 693.

941 Bereits in Anlehnung an die Lehrplanreform von 1892 wurden Lehrbücher ausgearbeitet, die sich strenger an die Vorgaben hielten und so konnten beispielsweise die Autoren Friedrich Neubauer und Harry Brettschneider eine „marktbeherrschende Verbreitung an den höheren Schulen" einnehmen. Kreusch, Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008, S. 171f.

942 Der erste Jahrgang der Monatsschrift für höhere Schulen erschien 1902. Vgl. Tosch, Frank: Gymnasium und Systemdynamik: regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2006, S. 91.

943 Matthias, Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts, 1915, S. 547.

944 Adolf Matthias (1847–1917) war Gymnasialdirektor und Provinzialschulrat und wirkte ab 1900 im Kultusministerium. Er war damit beauftragt, die bildungspolitischen Reformen „in freiere Bahnen zu lenken". Tosch, Gymnasium und Systemdynamik, 2006, S. 91.

945 Matthias, Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts, 1915, S. 547.

ches Zeichen"[946] gewertet wurde, spiegelte sich auch in der Schulbuchlandschaft wider. Die Neubetonung der vaterländischen Geschichte – besonders in den unteren Stufen – kommentierten zahlreiche Schulbuchautoren und nahmen sie mit Begeisterung auf, auch die erfolgreichen Autoren Friedrich Neubauer und Harry Brettschneider[947] (1854–1939). Neubauer nennt den Erlass ein „wertvolles Geschenk für die höhere Schule"[948], und Brettschneider fügt bezugnehmend auf die Veränderungen in der Quinta an: „Die Bestimmungen des Ministerialerlasses" werden „von den meisten und so auch von mir, mit besonders lebhafter Freude begrüßt".[949] Anschließend wurde der Versuch unternommen, die Schulbücher direkt an die neuen Bestimmungen anzupassen. Brettschneiders 1916 erschienenes Hilfsbuch endet aber, genau wie andere Lehrwerke, mit der Nennung „1914 1. August Ausbruch des Weltkrieges"[950], greift die Kriegsgeschehnisse des Ersten Weltkrieges somit nicht auf.
In einigen herkömmlichen Geschichtslehrwerken sind die Ereignisse des Weltkriegs nur angedeutet. Karl Dageförde[951] erläutert 1917, dass „inmitten des gewaltigen Völkerringens" die Aufnahme des Ersten Weltkrieges als Thema „noch nicht tunlich" gewesen und für spätere Auflagen vorgesehen sei. Der „Ausbruch des Weltkrieges" markiert auch hier den Endpunkt des Werkes.[952] Friedrich Kähler äußert 1916 demgegenüber: „Von dem Weltkrieg habe ich nach gewissenhafter Prüfung der mir erreichbaren Quellen schon diesmal eine gedrängte Übersicht zu geben mich bemüht."[953] Darüber hinaus wurde der Weltkrieg in manchen

946 Ebd.

947 Harry Eduard Brettschneider (1854–1939) studierte klassische Philologie, Geschichte und Geographie in Königsberg, war 1880 Lehrer in Insterburg, ab 1898 Professor und 1907 Direktor am Hufen-Gymnasium in Königsberg. Im Jahr 1921 folgte die Pensionierung. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1164.

948 Des Weiteren wird historische Nähe als Argument herangezogen: „Es kann kein Zweifel sein, daß der alte Fritz und Blücher, Kaiser Wilhelm I. und unser jetziger kaiserlicher Herr, Bismarck und Moltke in ganz anderer Weise zu den Herzen unsrer kleinen Schüler reden, ungleich stärker ihr Vorstellen und Fühlen in Tätigkeit versetzen als die Gestalten der alten Geschichte." Neubauer, Friedrich: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Vaterländische Geschichte der letzten Jahrhunderte. Halle a. S.: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1916, S. III.

949 Brettschneider, Harry: Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. 1a. Teil: Vaterländische Geschichte. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1916, S. III.

950 Ebd. S. 90.

951 Karl Dageförde war Seminarlehrer in Northeim. Weitere biographische Informationen konnten nicht ermittelt werden. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1298.

952 Dageförde, Karl; Heinze, Wilhelm: Die Geschichte in tabellarischer Übersicht. Ein Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht. 25. Aufl. Hannover: Helwing 1917, Vorwort. – Das Werk wurde ursprünglich von Wilhelm Heinze (1850–1901) verfasst und ab 1903 von Karl Dageförde weitergeführt.

953 Ploetz, Carl; Kähler, Friedrich: Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte. 18. Aufl. Leipzig: A. G. Ploetz 1916, S. III.

Werken euphorisch zum wichtigsten Stoff erklärt, wie von Theodor Franke[954] im Vorwort seines *Praktischen Lehrbuchs der Deutschen Geschichte* (1915): „Der Weltkrieg wird den Hauptstoff des begeisternden deutschen Geschichtsunterrichts und der echten staatsbürgerlichen Erziehung werden, die Krone alles deutschen Geschichtsunterrichts und aller deutschen Knabenerziehung."[955] Insgesamt ergibt die Aufnahme der Ereignisse des Ersten Weltkrieges in die Lehrbücher kein klares Profil. Um die jüngsten weltpolitischen Ereignisse einfangen und in der Schule verarbeiten zu können, entstanden verschiedenartige kriegsgeschichtliche Schriften für den schulischen Gebrauch, in denen überblicksartig „Motivik, Ursprung und Verlauf des Krieges" dargestellt wurden.[956] Diese Gruppe von Lehrwerken war sehr heterogen, und ihr Schwerpunkt lag auf einer politikgeschichtlichen Darstellung der Zeitgeschichte.

Eine zunehmende Politisierung des Geschichtsunterrichts zeichnete sich bereits in anderen Werken vor dem Ersten Weltkrieg ab und ging mit der Verankerung einer völkisch-nationalistischen Gesinnung in den Schulbüchern einher – besonders anschaulich in *Angewandte Geschichte. Eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen* (1910). Der Autor und promovierte Geschichtslehrer Heinrich Wolf (1858–1942) bringt seine deutschvölkische Position propagandistisch zum Ausdruck. Bereits der Titel gibt die Stoßrichtung des Lehrwerkes wieder. Im Vorwort wird dann vollends unmissverständlich geäußert: „Man sagt: ‚Politik gehört nicht in die Schule!' Im Gegenteil, sie muß eine der wichtigsten Aufgaben sein; nur darf man nicht unter Politik Parteipolitik und politischen Tagesstreit verstehen."[957] Sodann trägt Wolf seine Weltanschauung mit völkisch-rassistischen Elementen vor:

> „Stolz auf unser deutsches Volkstum und auf die zahlreichen ‚Übermenschen', die es hervorgebracht hat. Die Überzeugung von der Notwendigkeit einer starken Staatsgewalt. Die Überzeugung, daß wir nur dann groß und stark bleiben, wenn wir unsere deutsch-nationale Eigenart festhalten und pflegen. Die Erkenntnis, daß es nichts Ungleicheres gibt als die Menschen; daß nichts mehr zu bekämpfen ist als die Nivellierungssucht unserer Zeit, welche alle Unterschiede zwischen den Menschen, Nationen und Rassen beseitigen möchte. Die Plutokratie, die zunehmende Demokratisierung und der Universalismus bilden die größten Gefahren der Gegenwart."[958]

---

954 Theodor Franke war evangelischer Konfession und wirkte als Lehrer an einer Bürgerschule in Wurzen. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1186.

955 Franke, Theodor: Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. Der Weltkrieg. Leipzig: Wunderlich 1915, Vorwort.

956 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 202.

957 Wolf, Angewandte Geschichte, 1910, S. VI.

958 Ebd. S. VI. – Vgl. auch Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 204.

Mit einer derartigen Zuspitzung markiert Wolfs Werk, Jacobmeyer zufolge, einen Wendepunkt, von dem an die „mentale Militarisierung“ der Lehrwerke einen raschen Anstieg nahm. Der vorher gängige sprachliche Stil sei deutlich gemäßigter gewesen.[959] Dass dieses Lehrbuch seinerzeit zunächst kritisch gesehen wurde, geht aus der *Monatsschrift für höhere Schulen* hervor, in der an seinem Beispiel die durch den Ministerialerlass bewirkte Verschiebung des Stoffes hin zur neuesten Geschichte erläutert wird:

> „Ich weiß – und Wolf weiß es auch – daß sein Buch viele Anfeindungen und Angriffe erfahren hat, auch im Abgeordnetenhause, und vielleicht zieht mancher ‚von Amts wegen‘ die Augenbrauen in die Höhe, wenn er Wolfs Buch mit Friedrichs Buch zusammen von mir hier besprochen sieht.“[960]

Fritz Friedrich[961] (1875–1952), Geschichtslehrer, Publizist, Mitbegründer des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands und Autor des durchweg positiv besprochenen Buches *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen* (1915) kritisiert das Werk des „temperamentvolle[n] Heinrich Wolf“[962], wohl weil er die politische Stoßrichtung als zu radikal ansah. Über Friedrichs Werk hieß es hingegen lobend, es setze sich mit der Frage der „Ziele und Möglichkeiten geschichtlicher Unterweisung in höheren Schulen“ angemessen auseinander und arbeite Angebote „zu einer möglichst fruchtbaren, praktischen Gestaltung des Unterrichts“ heraus.[963] Unter dem Unterpunkt „Die Zwecke des Geschichtsunterrichts als Maßstab der Stoffauswahl“ führt Friedrich aus, dass „nationale Geschichte“ und „nationale Staatsbürgerkunde“ natürlich „in nationalem Sinne unterrichtet“ werden sollten, aber in „kritische[r] Liebe“ und nicht in „blinde[r] Affenliebe“. Mit dieser Haltung einer „geläuterten Liebe“ solle der Geschichtsun-

---

959 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 204.

960 Matthias, Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts, 1915, S. 553.

961 1911 gab er außerdem mit Paul Rühlmann (1875–1933) Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und die staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen heraus, welche zur Verbandszeitschrift avancierte. Vgl. Huhn, Jochen: Fritz Friedrich (1875–1952). In: Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen. Hrsg. von Siegfried Quandt. Paderborn Schöningh 1978, S. 257–279, hier 257.

962 Friedrich, Fritz: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen. Leipzig: Teubner 1915, S. III. – Zur Unterrichtspraxis heißt es: „Über das Unterrichtsverfahren werden wenige Worte genügen. Es wird entweder das Lehrergespräch im Anschluß an den (vorbereiteten) Lehrbuchtext sein, oder der Vortrag des Lehrers mit eingeflochtener und angeschlossener Besprechung. Kleinere Sonderthemata können durch Schülervorträge erledigt werden, denen die Lektüre von Quellenstücken oder Darstellungen zugrunde liegt. Soweit es die Zeit nur irgend gestattet, sollte der Lehrer Abschnitte aus klassischen Darstellungen der Klasse vorlesen, mindestens aber nie versäumen, die maßgebenden Bearbeitungen zu nennen, damit die Namen unserer besten Historiker, auch der noch lebenden, den Abiturienten nicht unbekannt sind.“ Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen, 1915, S. 229.

963 Matthias, Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts, 1915, S. 553.

terricht „nichts vertuschen, nichts verfälschen, chauvinistischer Eitelkeit nicht das kleinste Wahrheitsopfer bringen."[964] Diese Auffassung war im damaligen Kontext „keine Selbstverständlichkeit"[965] und stand im Gegensatz zu der Wolfs.
Dieser wiederum erhielt Lob von einigen Seiten für seine vorbildliche Anordnung des Stoffes. Das Zusammenfassen von Inhalten unter „bestimmten Gesichtspunkten" und das Aufdecken von Ursachen und Wirkungen, um die Schüler zum Mitmachen anzuregen, entspreche dem didaktischen Zeitgeist, so Matthias, und er fährt fort: „Fünf Jahre vor dem Ministerialerlaß trat Wolf mit seinem Buche an die Öffentlichkeit, jetzt wird er eine gewisse Genugtuung empfinden, daß man seinen Spuren folgt."[966]

> „Wolfs Buch hat für uns den Wert, daß in ihm ein Grundsatz Ausgangspunkt bildet, der wie ein Wagnersches Leitmotiv auch den Ministerialerlaß vom 2. September durchzieht. Dieses Leitmotiv, der Komponist des Ministerialerlasses wird mit mir übereinstimmen, ist das Motiv größerer Gruppenbildung historischen Stoffes, um alles das, was sich als überflüssiger Ballast nicht eingruppieren läßt, auszuscheiden."[967]

Die bessere Nutzbarkeit des historischen Stoffes durch thematische Bündelung und Konzentration wurde zur Leitidee, die bei Wolf exemplarisch umgesetzt sei. Wolf seinerseits unternahm eine ideologische Zuspitzung des Nationalen, in deren Folge sich auch der Blick auf das Fremde verschob.
Das Osmanische Reich und die Türken finden bei ihm nur beiläufig Erwähnung. Umso mehr fällt im Kapitel unter der Überschrift „Welche nationalen Aufgaben ergeben sich für das lebende Geschlecht?" ins Gewicht:

> „In bezug auf die Balkanpolitik beruft man sich gern auf einen Ausspruch Bismarcks: Das deutsche Reich nehme deshalb eine so vorteilhafte Stellung ein, weil es zunächst in der Hinterhand bleiben kann. Das heißt: Wir sollen uns nicht in die erste Reihe der Balkanpolitik treibenden Mächte stellen. Aber ebensowenig dürfen wir im Schlepptau irgend einer anderen Macht stehen; noch weniger sollen wir meinen, wir hätten im Orient keine Interessen. Im Gegenteil!"[968]

Der Orient sei – anders als früher auf verdeckte Weise – nun als ein klares Handlungsfeld jener Nationalinteressen zu betrachten, auf dem sich das Deutsche Reich gegenüber anderen Nationen zu behaupten habe. Dies ist ein Kerngedanke,

964 Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen, 1915, S. 17.
965 Huhn urteilt über Friedrich, dieser habe „damit eine unaufgebbare Errungenschaft der Geschichtsdidaktik formuliert, die damals keine Selbstverständlichkeit war und ständig gefährdet" geblieben sei. Huhn, Fritz Friedrich (1875–1952), 1978, S. 264.
966 Matthias, Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts, 1915, S. 554.
967 Ebd. S. 553.
968 Wolf, Angewandte Geschichte, 1910, S. 213.

der in anderen zeitgenössischen Werken subtiler formuliert wird. Wolf schließt unverblümt Großmachtphantasien an:

> „Die Vereinigten Staaten von Amerika sagen: ‚Wenn Dänemark dazu übergehen sollte, seine Kolonien zu verkaufen, so darf sie niemand bekommen, als wir'. Weshalb sollen wir nicht sagen dürfen: ‚Wenn einmal Umstände eintreten, daß Holland, Belgien, Luxemburg, Schweiz, Österreich aufhören als selbständige Staaten zu existieren, so dürfen sie nur an das deutsche Reich fallen'."[969]

Alles in allem propagiert Wolf aber im Hinblick auf die konkrete Außenpolitik eine Agenda, die auch in anderen Geschichtslehrwerken dieser Zeit vertreten wird:

> „Im Interesse unserer Volkswirtschaft müssen wir darüber wachen, daß diejenigen Länder der Erde, die noch nicht unter die großen Kulturstaaten aufgeteilt sind, nicht für uns gesperrt sind."[970]

Diese neue Art der Politisierung weicht von früheren Traditionen der Geschichtslehrbücher ab, die eine kulturhistorisch oder ethnographisch nuancierte Darstellungsweise präferierten. *Angewandte Geschichte* hingegen war ein Programm, politische Bildung zu betreiben, und kam damit einem wachsenden Bedürfnis entgegen. Am Titel des Organs des Verbands der Geschichtslehrer, *Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und die staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen*, kann der zunehmende Stellenwert des Konzepts „staatsbürgerlicher Erziehung" abgelesen werden. Flankiert wurde diese Entwicklung ab 1911 durch die *Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung*[971], die öffentlichkeitswirksam zu einem „Kreuzzug für nationale Erziehung" aufrief.[972] Unter diesen Bedingungen forderte man in der Diskussion über den schulischen Geschichtsunterrichts damals eine verstärkte Professionalisierung und verhandelte in der Folge sowohl die Rahmenbedingungen als auch dessen Grundausrichtung.[973]
Im Zuge der Ereignisse des Ersten Weltkrieges entstanden kriegsgeschichtliche Schriften für den schulischen Gebrauch. Eine einheitliche Charakterisierung dieser Lehrwerke, die auch als Sonder- oder Ergänzungshefte bezeichnet wurden,

969 Ebd.

970 Ebd.

971 Ursprünglich gegründet als Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung. Die Namensänderung erfolgte 1911.

972 Vgl. Kuhn, Hans-Werner et al.: Staatsbürgerliche Erziehung in der Monarchie. In: Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Hrsg. von Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Werner Skuhr. Wiesbaden: Springer Fachmedien 1993, S. 13–52, hier 21.

973 Vgl. zum Weiteren Busch, Matthias: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2016.

ist aufgrund ihrer Heterogenität schwierig. Sie thematisieren in ausführlichen Texten, vereinzelt auch mit Abbildungen und Karten, den Weltkrieg bis zum jeweiligen Datum der Fertigstellung, das manchmal mitangegeben ist. Damit wurde sowohl eine mediale Grundlage für den schulischen Unterricht als auch für die neu eingerichteten „Kriegsstunden des Geschichtsunterricht“ bereitgestellt.[974] Dass diese Schriften teilweise schulklassenübergreifend eingesetzt wurden, wie Jacobmeyer anführt, bestätigt beispielsweise das Vorwort von Heinrich Harms’ (1861–1933)[975] Büchlein *Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs* (1918): „Es ist berechnet für die Hand der Lehrer wie auch für die Schüler der oberen Klassen der höheren Schulen, Lehrerbildungsanstalten, Mittelschulen usw., zugleich aber auch für jedermann, der über die verwirrende Fülle der Ereignisse gern einen Überblick gewinnen möchte.“[976] Darüber hinaus wurden mit den Heften manchmal eigene methodische Herangehensweisen entwickelt, oder sie waren in ihrer Gestalt „hemmungslos propagandistisch“.[977] Auch wenn der Umfang dieser Broschüren und Ergänzungshefte sich meist auf nur ungefähr 50 Seiten beläuft[978], findet das Osmanische Reich als Teilnehmer des Krieges und zugleich Verbündeter des Deutschen Reiches oftmals sorgfältige Berücksichtigung.
Exemplarisch ist das Werk *Wie es zum Weltkrieg kam*[979] (1915) von Hanns Altmann[980]. Dem Vorwort nach zielte es darauf ab, „als Ergänzung des Geschichtsbuches an allen höheren Schulen willkommen zu sein“, wofür es „bereits die Zustimmung von Leitern höherer Lehreranstalten gefunden und freundliche Aufnahme bei fachkundiger Beurteilung erfahren“[981] habe. In der *Monatsschrift für höhere Schulen* erfolgte umgehend eine Besprechung, die das Werk durchweg als gelungen bezeichnete. Der Rezensent resümierte:

---

974 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 202.

975 Heinrich Harms (1861–1933) besuchte das Lehrerseminar in Oldenburg, arbeitete als Erdkunde- und Geschichtslehrer und veröffentlichte zahlreiche Lehrbücher der Geographie. Vgl. Wagner, Julius: Harms, Heinrich. In: Neue Deutsche Biographie 7. Berlin: Duncker & Humblot 1966, S. 684. – Außerdem veröffentlichte er (Kriegs-)Wandkarten. Vgl. Harms, Heinrich: Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs. Leipzig: List & von Bressendorf 1918.

976 Harms, Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs, 1918, S. V.

977 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 203.

978 So beträgt der Umfang beispielsweise bei Schoenborn (1916) 39, bei Harms (1918) 58 und bei Seehaußen (1918) 50 Seiten.

979 Es erschien 1918 in vierter Auflage. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1379.

980 Über Hanns Altmann ist nur bekannt, dass er als „Wissenschaftlicher Lehrer am Realgymnasium in Chemnitz“ arbeitete. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1379.

981 Altmann, Hanns: Wie es zum Weltkrieg kam. Ein Überblick über seine Vorgeschichte und Ursachen zur Einführung in das geschichtliche Verständnis der Gegenwart für Oberklassen höherer Lehranstalten und zur Belehrung für jedermann. Leipzig: Teubner 1915, S. 3.

> „Wir haben somit zu jedem Lehrbuch der Geschichte ein treffliches Ergänzungsbuch, mit dem man in wenigen Unterrichtsstunden einen Überblick geben kann. […] Alles ist knapp und klar, so daß dem Lehrer erfreuliche Bewegungsfreiheit für Erläuterungen bleibt. […] Aber auch ohne den Lehrer ist das Buch verständlich und für häusliche Selbsttätigkeit des Schülers geeignet.“[982]

Mit seinen 32 Seiten handelt es sich um ein typisches ergänzendes, kompaktes Lehrwerk, das dem Bedarf an Vermittlung der Zeitgeschehnisse Rechnung trug und dabei, wie andere seiner Gattung, die Blickrichtung der Geschichtsbücher in gewissem Sinne umkehrte. Altmann schreibt in seinem Vorwort, dass „der Unterricht mit allen seinen Fächern jetzt im Zeichen der weltpolitischen Vorgänge“ stehe. „Vor allem“ sei „der Geschichtsunterricht dazu angetan, eine Verbindung zwischen Krieg und Schule herzustellen“. Denn die „Ereignisse des Tages greifen zu tief ins nationale Empfinden und sind zu gewaltig, als daß es nicht berechtigt wäre, jetzt von der Gegenwart aus die Vergangenheit zu beleuchten“.[983] Grundlage seiner Schrift sei „die neueste Literatur“, darunter Publikationen von Paul Rohrbach und Ernst Jäckh, vor allem „die ausgezeichnete Wochenschrift für Weltpolitik ‚Das größere Deutschland‘“ von Rohrbach und Jäckh, „Der Deutsche Krieg“ von Jäckh und in dieser Reihe „besonders das 8. Heft“, *Die weltgeschichtliche Bedeutung des deutschen Geistes*[984] von Rudolf Eucken (1846–1926).[985] Mit diesem Zuschnitt wurde an zeitgenössische außen- und kulturpolitische Diskurse direkt angeknüpft. In den Lehrwerken verschmelzen so historische Darstellungen mit tagesaktueller Politik. Aufgrund der unmittelbaren zeitlichen Nähe der Veröffentlichung zu den beschriebenen Sachverhalten können Charakteristika der Gattung leicht freigelegt werden.

Die Jungtürken und „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“

Die einzelnen Lehrwerke mit Inhalten zum Ersten Weltkrieg erscheinen sehr heterogen und nehmen – auch abhängig vom Veröffentlichungsjahr – jeweils eine

---

982 Matthias, Adolf: Altmann, Hanns: Wie es zum Weltkrieg kam. Monatsschrift für höhere Schulen XIV (1915), S. 460–461, hier 461.

983 Altmann, Wie es zum Weltkrieg kam, 1915, S. 3.

984 Eucken, Rudolf: Die weltgeschichtliche Bedeutung des deutschen Geistes. Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 8. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1914.

985 Der Deutsche Krieg war eine politische Flugschriftenreihe, welche mit Beginn der Kriegshandlungen die Öffentlichkeit über die neuesten Geschehnisse informieren wollte. So heißt es: „Unsere ersten Kenner auf dem Gebiet der Auslandspolitik und Kulturpolitik vereinigen sich“ mit dem Ziel, „nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich die erste Darstellung all der politischen und wirtschaftlichen, militärischen und kulturellen Fragen zu sein, die das deutsche Volk jetzt bewegen.“ Jäckh, Ernst: Vorwort. In: Rohrbach, Paul: Warum es der Deutsche Krieg ist! Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 1. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1914, S. 1.

eigene Strukturierung der Inhalte vor. Oftmals wird eine Vorgeschichte zum Weltkrieg präsentiert, dann werden die einzelnen teilnehmenden Parteien dargestellt und auf detaillierte Weise der Verlauf des Krieges erläutert und bewertet.[986] Die Besprechung der „Feinde" verlaufe, so Altmann (1915), „ohne Haß mit geschichtlicher Sachlichkeit und Gerechtigkeit"[987] – eine verzerrte Bewertung, da die Darstellungen der Sachverhalte durchweg propagandistisch eingefärbt sind. Im Mittelpunkt stehen das Handeln des Deutschen Reiches, die Legitimierung des Krieges und eine umfassende Glorifizierung alles Deutschen. Hervorgehoben werden zuerst die Gründe für den Weltkrieg. Friedrich Kähler (1916), der das in der 18. Auflage befindliche, beliebte Lehrwerk des 1881 verstorbenen Ploetz weiterführte, beschränkt sich auf wenige schlichte Behauptungen über die anderen europäischen Nationen: „Konkurrenzneid und die Eifersucht Englands auf Deutschlands Kolonialmacht und Weltwirtschaft", „Der Rachedurst Frankreichs", „Die Eroberungspolitik der panslavistischen Partei in Rußland, die nach Westen hin Zugang zum Meer (Konstantinopel) gewinnen will".[988] Das Deutsche Reich werde von allen Seiten bedrängt und müsse sich rechtmäßig verteidigen. Besonders England besteche durch Arglist im politischen Vorgehen und wird in den Texten häufig als Hauptfeind genannt. Der Anlass des Krieges schließt daran an: „Die Ermordung des österreichischen Thronfolgerpaares in Serajewo am 28. Juni 1914 und das an die serbische Regierung gerichtete Ultimatum."[989]
Das Osmanische Reich wird als teilnehmende Macht und Bündnispartner ebenfalls ausführlich beschrieben. Damit eine adäquate Verortung vorgenommen werden kann, bieten die Werke eine Bestandsaufnahme der Zustände im Osmanischen Reich und der jüngsten Vergangenheit, beispielsweise unter der Überschrift „Das Osmanische Reich bis zur Gegenwart"[990]. Die jeweiligen Autoren konstruieren in den Darstellungen ein weitgehend positives Bild des Osmanischen Reiches und greifen die Rede von einer stetigen Verbesserung der deutsch-osmanischen Beziehungen auf, wie sie ab 1900 bereits in vorherigen Lehrwerken angebahnt worden war.
Kähler (1916) stellt als ersten historischen Anknüpfungspunkt „viele segensreiche Reformen" unter den Sultanen „Abdul-Medschid" und „Abdul-Aziz" voran und verweist damit auf die Tanzimatreformen ab 1839.[991] Diese bildeten Kähler

---

986 Bei Schoenborn liegt beispielsweise folgende Aufteilung vor: „Die Weltmächte vor dem Kriege", „Der Verlauf des Weltkrieges bis Ende 1915", „Kampfmittel und Kampfesweise zur Zeit des Weltkrieges"; Schoenborn, Heinrich: Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf. Leipzig: Teubner 1916.

987 Matthias, Altmann, Hanns: Wie es zum Weltkrieg kam, 1915, S. 460.

988 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 487f.

989 Ebd. S. 488.

990 Altmann, Wie es zum Weltkrieg kam, 1915, S. 21.

991 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 412.

zufolge das Fundament einer weiteren Annäherung. Noch wichtiger wurde dann die Aufnahme der jungtürkischen Bewegung und der jungtürkischen Revolution im Jahr 1908. Hierzu schreibt Koch (1911): „In demselben Jahre brach unter dem Einflusse der Jungtürken in der Türkei die absolute Herrschaft des Sultans zusammen, und ein konstitutionelles Regime mit zwei Kammern wurde eingeführt. Eine Kräftigung des Staates ist aber noch nicht erfolgt.“[992] Auch Dageförde (1917) nimmt auf: „Die Balkanwirren, die seit Jahrzenten Europa in Spannung halten, führen zu erheblichen politischen Verschiebungen.“ Ohne die jungtürkische Revolution direkt zu benennen, erwähnt er dann lediglich, dass die Türkei eine Verfassung erhalten habe.[993]

Eine zusammenhängende Darstellung findet sich bei dem promovierten Gymnasiallehrer Heinrich Christensen[994] (1909): „Inzwischen vollzog sich eine Neubelebung der Türkei von innen heraus. Es hatte sich in den gebildeten Schichten der Bevölkerung die Partei der Jungtürken gebildet, die sich die Einführung von Reformen nach dem Muster der westeuropäischen Staaten zum Ziel setzte.“ Den Jungtürken habe der Sultan mit seinen Hofbeamten gegenübergestanden, der „jede freiheitliche Regung“ unterdrücken wollte und sich nicht „um die Wohlfahrt des Volkes“ kümmerte.[995] Dann wird über die jungtürkische Revolution ausgeführt:

> „Trotz allen Verfolgungen, denen die Jungtürken ausgesetzt waren, und zum Teil gerade durch die Verfolgungen gewannen sie in allen Kreisen der Bevölkerung immer neuen Zuwachs. 1909 konnten sie es wagen, von Saloniki aus eine Revolution zu veranstalten. Nach raschem Siegeszug bemächtigten sie sich der Hauptstadt, entfernten den Sultan und setzten einen neuen ein, unter dem die Reformen sofort ins Leben traten. Somit war es dem Ottomanischen Reiche beschieden, das Werk, das Frankreich 1789 begonnen, in Europa zu Ende zu führen.“[996]

Die Revolution der Jungtürken wird mithin in der Tradition der folgenreichen und bedeutsamen Französischen Revolution gesehen, sie stelle gar deren europäischen Endpunkt dar. Die Jungtürken werden somit positiv als liberale Freiheitskämpfer gegenüber der absolutistischen Herrschaft des Sultans charakterisiert.

992 Koch, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1911, S. 231.

993 „Die Türkei erhält eine Verfassung.“ Dageförde, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht, 1917, S. 233.

994 Gustav Heinrich Johannes Christensen (1850–?) absolvierte das Philologiestudium in Kiel, promovierte 1876, arbeitete anschließend als Lehrer am Gymnasium in Stolp, als Hauslehrer in Wiesbaden und an der höheren Töchterschule in Mühlhausen im Elsaß. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1082.

995 Christensen, Heinrich: Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. Leipzig: Hirt 1909, S. 70.

996 Ebd.

Mit dieser Art der Beschreibung wird die osmanische Geschichte in die europäische integriert.
Eine ausführliche Erläuterung der jungtürkischen Bewegung findet sich auch im *Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte*[997] von Ella Mensch (1859–1935). Mensch ist eine der sehr wenigen Autorinnen; sie tritt ab 1910 neben Minna Niebour, Frankfurter Oberlehrerin, und Katherine Otto, Berliner Hilfsschullehrerin, erstmalig als Verfasserin von Lehrbüchern für Mädchenschulen in Erscheinung. Die Haltungen dieser Autorinnen bewertet Jacobmeyer als „selbstbewusst", jedoch nicht „aufsässig emanzipatorisch".[998] Ihre Haltung zeigt sich in Menschs Äußerung, in der sie die Sichtbarmachung des historischen Wirkens von Frauen in der Geschichte einfordert:

> „Um schließlich die einseitige Auffassung zu tilgen, daß die Weltgeschichte lediglich eine Geschichte der Männer sei, muß schon im ‚Leitfaden' das Wirken und Schaffen der Frau, da, wo es als Einschlag im großen Gewebe zu erkennen ist, sichtbarlich, mit wenigen aber deutlichen Strichen hervorgehoben werden, ganz besonders in der deutschen Geschichte, wo sich an den wichtigen Wendepunkten unseres historischen Lebens auch stets der kulturelle Einfluß der Frauen geltend macht."[999]

Das Werk hat den Anspruch, eine weibliche Perspektive im Schulunterricht einzunehmen. Mensch wirkte als Schriftstellerin, Lehrerin sowie Herausgeberin der Zeitschrift *Frauen-Rundschau*. Sie besuchte das Lehrerinnenseminar in Berlin und studierte anschließend in Zürich, wo sie 1886 promovierte, während Frauen in Preußen zu dieser Zeit weder zum Universitätsstudium noch zur Promotion zugelassen waren. Sie verarbeitete in ihrem Roman *Auf Vorposten* (1903) die Erfahrungen ihres Studiums, das sie zusammen mit lediglich sieben weiteren Studentinnen

---

997 Das vorliegende Buch ist der fünfte Teil, der sich mit der Zeit Von der französischen Revolution bis zur Gegenwart befasst, einer Zeitspanne, die über hundert Jahre der seinerzeit neuesten Geschichte umfasst. Bereits der erste Satz des Vorworts bietet aufschlussreiche Informationen, wenn die Autorin erläutert: „habe mir gestattet, auch solche Erscheinungen zu streifen, die noch nicht auf ‚historische Abgeschlossenheit' Anspruch machen können, wie z. B. die inneren Krisen, die Rußland und die Türkei in den letzten Jahren zu Zugeständnissen an den westeuropäischen Geist gedrängt haben." Die jüngsten, noch unabgeschlossenen und im Prozess befindlichen Ereignisse – darunter auch die innenpolitischen Geschehnisse im Osmanischen Reich – fanden somit neue Aufnahme in ihr Werk und unterliegen ihrer Deutung. Wie auch andere Autoren sieht Mensch eine Notwendigkeit von Reformen nach europäischem Vorbild im Osmanischen Reich, aber auch im Russischen Reich, beide in der Peripherie Europas gelegen. Mensch, Ella: Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte: an höheren Mädchenschulen sowie an Studienanstalten. Bd. 5. Berlin: Otto Salle 1910, Vorwort.

998 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011 S. 193.

999 Mensch, Ella: Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte: an höheren Mädchenschulen sowie an Studienanstalten. Bd. 1. Berlin: Otto Salle 1910, IV. Zitiert nach Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 193.

absolvierte.[1000] Daneben veröffentlichte sie literatur- und kulturgeschichtliche Schriften. Ella Mensch war eine besonders produktive und vielseitige Autorin – eine Ausnahmegestalt dieser Zeit. Hinsichtlich der Jungtürken führt sie aus: „Die Türkei, der man schon öfters das Ende prophezeit hatte, sollte durch innere Reformen an der Wende des Jahrhunderts den Charakter eines modernen europäischen Staates gewinnen.“[1001] Statt eines vorzeitigen Endes des Osmanischen Reiches, das seit langem heraufbeschworen wurde, wird dessen Fortbestand gewürdigt und seine Entwicklung mit einer Europäisierung gleichgesetzt. Federführend dabei sei die „Partei der Reform- oder Jungtürken“, welche „ihr Land westeuropäischen Einflüssen, moderner Zivilisation zugänglich machen wollen“[1002]. Sie bezweckten eine „Umwandlung auf allen Gebieten des öffentlichen und privaten Lebens“, was im Folgesatz auch als „Revolution“ bezeichnet wird. Während Sultan Abdülhamid II. „mißtrauisch und launenhaft“ gewesen sei, habe mit „Mohamed V.“ die „moderne Zeit ihren Einzug“ gehalten. Ein Höhepunkt kann in der Beschreibung gesehen werden, dass die „Frauen der Minister und hohen Staatsbeamten sogar in offizieller Audienz empfangen“ wurden, „der erste Damenempfang im Osmanenreiche“[1003]. Die Aufnahme derartiger Informationen über die Rolle der Frau in Schulgeschichtsbüchern ist ausschließlich bei Mensch zu finden. Im Übrigen waren die Vorstellungen über Türken im Allgemeinen von maskulinen Vorstellungen dominiert. Weibliche Personen finden entweder keine explizite Berücksichtigung oder werden schlichtweg dem allgemeinen Wortgebrauch subsumiert.

Grundsätzlich eint die Texte, dass mit der Absetzung Sultans Abdülhamid II. große Teile des althergebrachten, negativ aufgeladenen Sprechens über die Türkei abgelegt werden; die Jungtürken verkörpern demgegenüber, wie Christensen (1909) hervorhebt, eine „Neubelebung der Türkei“[1004] und ermöglichen damit einen Neuanfang in der Erzählung über das Osmanische Reich. In Anknüpfung an die vielbenutzte Metapher vom „kranken Mann am Bosporus“ kann nun von einer Genesung durch Reformfähigkeit ausgegangen werden. Während in den vorausgegangenen Schulbüchern stets die Unvereinbarkeit von Europa bzw. dem Westen und dem Osmanischen Reich verkündet und seine Reformfähigkeit als unzureichend kritisiert wurde, sei das Osmanische Reich mithilfe der Jungtürken und Mehmeds V. ab dem Jahr 1909 in die Moderne eingetreten und in Europa angekommen.

1000 Pataky, Sophie: Mensch, Frl. Dr. phil Ella. In: Lexikon deutscher Frauen der Feder. Bd. 2. M–Z. Berlin: Carl Pataky 1898, S. 33f.

1001 Mensch, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte, Bd. 5, 1910, S. 204.

1002 Ebd.

1003 Ebd.

1004 Christensen, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen, 1909, S. 70.

Neben innenpolitischen Veränderungen liegt der Fokus auf den militärischen Verwicklungen des Osmanischen Reiches am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Die Kriege gegen Griechenland 1897 und Italien 1911/12[1005] werden als Vorgeschichte angeführt, doch noch häufiger werden die Balkankriege besprochen, die „sehr bedenklich für den europäischen Frieden“[1006] gewesen seien. Kähler (1916) führt dazu aus:

> „Bulgarien, Serbien, Griechenland und Montenegro verbünden sich (Sommer 1912) gegen die durch den Krieg mit Italien […] in Bedrängnis geratene Türkei, angeblich, um den blutigen Zusammenstößen zwischen den Christen und Türken in Macedonien durch erzwungene Reformen ein Ende zu machen.“

Mit dem Wort „angeblich“ wird Skepsis gegenüber den Intentionen des Balkanbündnisses markiert. Noch deutlicher wird der Standpunkt mit der folgenden Erläuterung: „Furchtbare Greueltaten der christlichen Sieger gegen die Mohammedaner, besonders in Macedonien.“[1007] Interessanterweise werden die gegensätzlichen Kategorien Christen und Muslime weiterhin bemüht, wobei Gewalttaten nun lediglich auf der christlichen Seite gesehen werden. Dafür wird Russland verantwortlich gemacht: „Die Fortdauer der inneren Wirren in der Türkei wurde auf Anstiften Rußlands von den Balkanstaaten benutzt, um gemeinsam die ganze Balkanhalbinsel zu erobern“ [1008]. Bei Dageförde (1917) heißt es:

> „Der Balkankrieg zwischen der Türkei und den 4 verbündeten Balkankönigreichen Bulgarien, Serbien, Griechenland und Montenegro. (Balkanbund)
> Ziel: Aufteilung der europäischen Türkei.
> Kriegsvorwand: Befreiung der christlichen Bewohner der Türkei.
> Beginn der Feindseligkeiten durch den Einfall der Montenegriner in das türkische Gebiet.“[1009]

Das Osmanische Reich, angegriffen von einer Vielzahl von Feinden, wird als passiver Verteidiger gekennzeichnet. Bereits seit dem Berliner Kongress, heißt es, warteten Frankreich, Russland und England nur darauf, „den ‚kranken Mann‘

1005 Diesen Krieg hätten die Italiener durch „den Einfall in Tripolis“ begonnen. Dann heißt es: „Langwieriger Kampf in einzelnen Gefechten. Wechselseitige Erfolge. Unterstützung der Türken durch die Stämme der Eingeborenen.“ Ein Unrecht wird hierbei klar auf der italienischen Seite verortet. Dageförde, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht, 1917, S. 233f.

1006 Lorenz, Karl: Bayern unter Prinzregent Luitpold und König Ludwig. Der Weltkrieg (seit 1914). Ergänzungsheft zu Dr. Karl Lorenz’ Lehrbuch der Geschichte. Band III (Neuzeit). München: R. Oldenbourg 1916, S. 12. – Karl Lorenz wirkte als Professor an einem Münchner Gymnasium. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, S. 1274.

1007 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 471.

1008 Dahn; Rachel, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht, 1913, S. 222.

1009 Dageförde, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht, 1917, S. 234.

zu beerben".[1010] Unerwähnt bleibt dabei, dass das Deutsche Reich für den Fall eines Zusammenbruchs des Osmanischen Reiches ebenfalls Gebiete beanspruchte. Stattdessen wird ein Bild entworfen, in welchem das Osmanische Reich von Feinden umzingelt sei, ebenso wie im Weltkrieg dann das Deutsche Reich.
An manchen Stellen wird Enver Pascha (1881–1922) eingeführt, der im Krieg Adrianopel zurückeroberte.[1011] Der „kluge und tatkräftige türkische Kriegsminister Enver Pascha" habe sich maßgeblich für den Anschluss an die Mittelmächte eingesetzt.[1012] Mit der Rückeroberung der zunächst verlorengegangenen Stadt erhielt Enver Pascha fortan großen Rückhalt in der osmanischen Öffentlichkeit. In diesem Zusammenhang stellt der Direktor des Lyzeums in Marburg, Richard Seehaußen (1858–1934)[1013], in seiner *Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geschichte von J. C. Andrä* (1918) für die neue deutsche Militärmission im Osmanischen Reich heraus:

> „1. Türkische Reformen. Der unglückliche Ausgang des Balkankrieges hatte die Türken zu einer Verbesserung ihres Heereswesens angespornt; sie war von dem Kriegsminister Enver Pascha, der eine Zeit lang als Militärbevollmächtigter in Berlin geweilt hatte, unter dem Beistand deutscher Offiziere ins Werk gesetzt. Wie schon früher Moltke und von der Goltz, so leitete jetzt der deutsche General Liman v. Sanders die Ausbildung der türkischen Soldaten, deren Auffassungsfähigkeit, Ausdauer und Genügsamkeit bald gute Erfolge zeitigten. Mit Verbesserung der türkischen Kriegsflotte waren englische Seeoffiziere betraut, die aber die türkische Seemacht nicht zu vermehren, sondern zu vermindern suchten."[1014]

Während die von deutschen Akteuren vorangetriebenen Reformen Erfolge erzielten, hatte England angeblich die Schwächung des Osmanischen Reiches im Sinn. Bei Altmann (1915) kulminiert dieser diskursive Strang, der explizit macht,

---

1010 „Frankreich blickt begehrlich auf Syrien, Rußland auf Türkisch-Armenien. Seitdem Rußland im Jahre 1907 nach einem Vertrag mit England gegen Verzicht auf Afghanistan den Norden Persiens als seine Interessensphäre, England dagegen den Südosten Persiens als englische Interessensphäre betrachten darf, ist die Türkei auch im Osten von Nachbarn umgegeben, die nur darauf warten, den ‚kranken Mann' zu beerben." Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. 111f.

1011 „Adrianopel durch die Türken unter Enver-Bey zurückerobert." Dageförde, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht, 1917, S. 234.

1012 Lorenz, Bayern unter Prinzregent Luitpold und König Ludwig. Der Weltkrieg (seit 1914), 1916, S. 19.

1013 Richard Seehaußen (1858–1934) promovierte in Halle im Jahr 1882 und war Mitglied im Verein des deutschen Mädchenschulwesens; er war Lehrer, Direktor einer höheren Mädchenschule in Eberswalde und Herford, dann von 1893 bis 1924 Direktor eines Mädchengymnasiums in Marburg. Vgl. Schulleiterinnenverzeichnis der Elisabethschule Marburg, <elisabethschule.de/schule/geschichte/schulleiterinnen/>.

1014 Seehaußen, Richard: Der Weltkrieg bis Ende 1917. Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geschichte von J. C. Andrä. 3. Aufl. Leipzig: R. Voigtländer 1918, S. 31.

worauf die Texte abzielen: Die Kriegsgeschehnisse werden im Hinblick auf eine deutsch-türkische Freundschaft ausgedeutet. In der jüngsten Geschichte habe die Schwächung durch den Verlust der Gebiete auf dem Balkan in den Balkankriegen bis 1912 innenpolitische Kräfte freigesetzt und das Osmanische Reich schließlich gestärkt. Demgegenüber planten die Feinde Deutschlands eine „gänzliche Auflösung der Türkei (vgl. das Schicksal Polens!)", welche „nur durch Ausbruch der türkischen Revolution verhindert"[1015] worden sei. „Im Gegensatz zu diesen auf Auflösung der Türkei bedachten Völkern" sei die Erhaltung des Osmanischen Reiches „deutsche Notwendigkeit".[1016]
Franke (1915) schließt in seinem Lehrbuch daran an, geht aber noch weiter in die Vergangenheit zurück. Der vielversprechenden und bedeutungsvollen Überschrift „Deutschlands Freundschaft für die Türkei" folgt:

> „Schon Friedrich der Große stand zur Türkei in guten Beziehungen; hatten doch beide in Rußland denselben Feind. Bismarck pflegte auch die türkische Freundschaft, aber er wollte es nicht mit Rußland verderben. Darum kam es zu keinem deutsch-türkischen Bündnisse."[1017]

Der Rückgriff auf Friedrich den Großen als *die* preußische Gestalt schlechthin soll die deutsch-türkischen Beziehungen positiv konnotieren und als starkes Argument für die Gegenwart untermauern. Das 18. Jahrhundert war allerdings noch weitgehend von einer turkophoben Rezeption des Osmanischen Reiches geprägt. Friedrich II. nahm zwar in der Tat diplomatische Kontakte auf, aus denen im Jahr 1761 ein Freundschaftsvertrag entstand, jedoch scheiterte der Versuch eines nachhaltigen Bündnisses.[1018] Des Weiteren wird mit Russland als gemeinsamem Feind ein relevanter Faktor der deutsch-türkischen Beziehungen konstruiert. Ein Höhepunkt der Beziehungen wird dann im Wirken Wilhelms II. gesehen:

> „Kaiser Wilhelm II. hat den Wert der Freundschaft mit der Türkei von Anfang an hoch geschätzt. Darum besuchte er kurz nach der Thronbesteigung den Sultan und pflegte die Freundschaft mit ihm sorgfältig. [...] Des Kaisers Reise nach Jerusalem und Damaskus diente auch dazu, die Freundschaft mit der Türkei zu befestigen."[1019]

Der Besuch in Konstantinopel nach dem Regierungsantritt (1889) und die zweite Orient-Reise im Jahr 1898 seien die konkreten Ereignisse, welche die Freundschaft markierten. Diese vertraute Verbundenheit mündet in der Darstellung Frankes logischerweise in das Militärbündnis im Weltkrieg.

1015 Altmann, Wie es zum Weltkrieg kam, 1915, S. 21.
1016 Ebd.
1017 Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte, 1915, S. 185.
1018 Vgl. Ziegler, Deutschland und das Osmanische Reich, 1997, S. 261.
1019 Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte, 1915, S. 185.

> „Dieser neue Dreibund ist viel natürlicher und fester als der alte mit Italien. [...] Berlin, Wien und Konstantinopel reichten sich die Hände, ein Dreikaiserbund stand dem Viererverband gegenüber. Der deutsche Kaiser hatte nicht umsonst in Damaskus (1898) den Sultan als seinen Freund bezeichnet."[1020]

Die Texte konstruieren die deutsch-türkischen Beziehungen als historisch gewachsen und quasi natürlich. Die Erzählungen stiften Traditionen, auf welche die nachfolgenden Generationen zurückgreifen können. Dabei steht das Verhältnis zwischen den Staatsoberhäuptern pars pro toto für eine Völkerfreundschaft. Die Texte werben aktiv für eine deutsch-türkische Freundschaft und erzeugen sie gleichermaßen mit.

Mit Albrecht Koschorke gesprochen, kann diese Art Freundschaftserzählung als Konstruktion eines Anfangs gelten, die retroaktiv wirkt und Denken und Handeln auf eine gemeinsame Gegenwart und Zukunft hin prägt. Für diese spezifische Freundschaftserzählung gilt in gewisser Weise auch, was Koschorke als deren Zweck im Allgemeinen benennt: „Sie geben dem kollektiven Imaginären eine Fassung und unterlegen ihm ein nachträgliches Fundament. Damit entscheiden sie zugleich über die Grenzen dessen, was innerhalb einer Kultur erzählt, symbolisiert oder überhaupt wahrgenommen werden kann."[1021]

Im historischen Verlauf spitzte sich die Propagierung des Freundschaftsgedankens mit der Veröffentlichung des propagandistischen Films *Der Kaiser bei unseren türkischen Verbündeten*[1022] sogar noch weiter zu. Das dreißigminütige Filmmaterial, in Lichtspieltheatern vermutlich einer großen Zuschauerschaft präsentiert, zeigt Ausschnitte des Besuchs Wilhelms II. in Istanbul und Gallipoli im Jahr 1917 sowie Zusammentreffen mit Mehmed V. und Enver Pascha. Die sonst eher unanschauliche Beziehung konnte so für das deutsche Publikum visuell veranschaulicht werden. Der Film ist ein Beispiel dafür, wie die Propaganda in den Kriegsjahren intensiviert wurde; man versuchte, den Siegesgedanken aufrechtzuerhalten, Truppen zu rekrutieren und trotz der drohenden Niederlage Ruhe in der Gesellschaft zu simulieren.

Die Vorgeschichte des Osmanischen Reich bis zum Ersten Weltkrieg wird allgemein als Zeit des Umschwungs wahrgenommen und positiv dargestellt. Die durch die Jungtürken vorangetriebene Entwicklung, der Umsturz des Ancien Régime und gemeinsame Feindbilder bahnen die Grundlage einer neuen Freundschaft an, welche ohnehin historisch begründet werden konnte. Darauf aufbauend ergab sich quasi natürlich das Militärbündnis im Ersten Weltkrieg. Von Grund auf war

---

1020 Ebd. S. 188.

1021 Koschorke, Albrecht: Zur Logik kultureller Gründungserzählungen. Zeitschrift für Ideengeschichte 2 (2007), S. 5–12, hier 12.

1022 Vgl. Der Kaiser bei unseren türkischen Verbündeten. Dokumentarfilm 1917, <filmothek.bundesarchiv.de/video/565699?set_lang=de>.

diese Inszenierung einer deutsch-türkischen Freundschaft eingebettet in macht- und wirtschaftspolitische Ziele des Deutschen Reiches.

Deutsch-türkisches Wirtschaftsbündnis und „die berühmte Bagdadbahn“

In den Schulbüchern wird die Bedeutung des Osmanischen Reiches für die Ziele und Ambitionen der deutschen Politik unverblümt geäußert. Die Rhetorik findet eine Verschärfung im Hinblick auf die Darstellungen des Kriegseintritts des Osmanischen Reiches. Ausgangspunkt bildet die Debatte um dessen Erhalt oder Aufteilung. So erläutert der Kreisschulinspektor Heinrich Schoenborn[1023] in seiner kriegsgeschichtlichen Schrift *Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf* (1916) die unterschiedlichen Positionen der europäischen Mächte:

> „Als der Weltkrieg ausbrach, taten Rußland und England schon so, als wäre der Untergang des türkischen Reiches selbstverständlich.
> Für Deutschland und Österreich hingegen ist es von höchster Bedeutung, daß die Türkei bestehen bleibt und zu rechter Blüte gelangt. Diese beiden Reiche, zusammen mit der Türkei, können ein einheitliches Wirtschaftsgebiet bilden von der Nordsee bis zum Indischen Ozean. Eins würde durch das andere gewinnen und gedeihen. Das wissen alle drei, und das schafft eine zuverlässige Freundschaft. Deshalb trat die Türkei im Weltkriege auf unsre Seite.“[1024]

Die Basis der Freundschaft bestehe darin, nach dem Krieg ein gemeinsames Wirtschaftsgebiet zu erschließen, wofür der Erhalt und ein ökonomischer Aufschwung des Osmanischen Reichs von erheblicher Bedeutung seien. Andere Schulbuchtexte stellen die Beteiligung beider Seiten an dem geplanten Wirtschaftsgebiet weniger gleichberechtigt dar. Gewarnt wird, dass bei einem Fall Konstantinopels der Balkan unter englische Kontrolle geriete, sodass dem Deutschen Reich „der Weg nach dem Orient auf immer gesperrt“ wäre, und daher wird kurz und knapp dargelegt: „Der türkische Krieg ward zum deutschen Krieg; Deutschlands zukünftige Weltstellung stand auf dem Spiel.“[1025] Es wird ein Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit unter deutscher Führung gesehen, bei dem das Osmanische Reich zentrale Bedeutung für deutsche weltpolitische Aspirationen hat.
Mit Rekurs auf eine vielzitierte Äußerung Leopold von Rankes stellt Altmann in *Wie es zum Weltkrieg kam* (1915) die Idee eines gemeinsamen Wirtschaftsraumes, aber auch die Bedeutsamkeit dieses Projekts heraus:

1023 Die Biographie konnte nicht vermittelt werden. Aus dem Einband geht hervor, dass Schoenborn königlicher Kreisschulinspektor in Namslau war. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1333; Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 1.

1024 Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 22.

1025 Der Verlauf des Weltkrieges bis zum Januar 1918. Mit vier Kartenskizzen. Leipzig: R. Voigtländers Verlag 1918, S. 21f.

> „Die Zukunft der deutschen Volkswirtschaft ist mit dem Schicksal Konstantinopels auf engste verknüpft. Leopold von Ranke“[1026]

Mit dieser Anknüpfung an den allseits geschätzten Historiker wird das Gesagte autorisiert. Das Deutsche Reich und das Osmanische Reich seien eine Schicksalsgemeinschaft. Unter dem Gliederungspunkt „Das Osmanische Reich und Deutschland“ werden dann die Kerngedanken ausformuliert und erläutert, warum der Erhalt des Osmanischen Reiches eine „deutsche Notwendigkeit“[1027] sei.

> „Nicht kriegerische Eroberung, sondern Erhaltung und friedliche wirtschaftliche Durchdringung und Entwickelung der türkischen Länder ist das uns mit der Türkei eng verbindende, weil beide Staaten fördernde Ziel. Das natürliche, zusammenhängende Betätigungsfeld deutscher Weltwirtschaft reicht von der Nordsee bis zum Persischen Golf und umfaßt in nordwestlich-südöstlicher Richtung verlaufend Deutschland, Österreich-Ungarn, darauf als Brücke einen Balkanstaat (Rumänien oder Bulgarien), das Türkische Reich: Kleinasien, Mesopotamien (Euphrat- und Tigrisland). Die deutsche Bagdadbahn diente schon vor dem Kriege diesem Plan.“[1028]

Die Darstellung ist ambivalent, indem einerseits eine Gemeinsamkeit beschworen wird, dadurch dass die Ziele beide Staaten verbänden und förderten. Andererseits ist bei einer deutschen „Durchdringung“ eine Gleichberechtigung der Türkei schwer vorstellbar; die Formulierung benennt vielmehr ein von deutscher Seite ausgehendes Programm. Eine Legitimation wird sowohl durch eine Art Naturalisierung (das „natürliche, zusammenhängende Betätigungsfeld“) als auch durch Verweis auf die wirtschafts- und militärpolitische Bedeutung der Bagdadbahn geleistet. Auch die Haltung in Bezug auf einen zu beteiligenden Brückenstaat im Balkan unterstreicht, dass deutscher Nutzen im Vordergrund steht. Mit ähnlichem Wortlaut beschreibt Seehaußen (1918) unter der Überschrift „Deutschlands Weltstellung“ den Gliederungspunkt „Bahnbauten in der Türkei“:

> „Äußerst wertvolle Anlagen schufen deutsche Unternehmer in den kleinasiatischen Bahnen und der Bagdadbahn, die von Konstantinopel bis an die Mündung des Euphrats und Tigris führen und mit Hafenbauten und Bewässerungswerken für Baumwollpflanzungen und Getreidefelder, mit Erz- und Kohlenbergwerken, mit Naphtha- und Petroleumquellen in Verbindung stehen. Diese Anlagen wurden nicht zur politischen Unterwerfung oder wirtschaftlichen Ausbeutung der Türkei geschaffen; sie setzen im Gegenteil die staatliche Selbständigkeit und wirtschaftliche Erstarkung dieses Landes voraus. Unser Handel mit der Türkei verzehnfachte sich; die Türken lieferten uns Roh-

---

1026 Altmann, Wie es zum Weltkrieg kam, 1915, S. 21. – Dieses Ranke-Zitat taucht ebenfalls in den Zeitschriften *Das größere Deutschland* (1914), *Koloniale Rundschau* (1916) und der Monographie *Die Welt des Islam und die neue Zeit* (1925) auf.

1027 Altmann, Wie es zum Weltkrieg kam, 1915, S. 21

1028 Ebd.

> stoffe, wir ihnen fertige Erzeugnisse. So wurde eine Verbindung von der Nordsee bis nach Mesopotamien hergestellt, die von See aus nicht abgeschnitten werden kann, solange Konstantinopel und die Dardanellen in türkischen Händen bleiben; ein natürliches zusammenhängendes Arbeitsfeld für deutsche Kraft wurde vorbereitet.“[1029]

Seehaußen betont den Aspekt der Entwicklungshilfe durch Investitionen, die das Deutsche Reich leiste. Als Ziel war vorgesehen, das gesamte Gebiet unter deutsche Regie zu stellen; dazu wurde die Nutzbarmachung der Ressourcen in Anatolien vorangetrieben und der deutschen Industrie zugeführt. Im Widerspruch zu dieser harmonisierenden Sichtweise nannte Rosa Luxemburg (1916), eine der wenigen kritischen Stimmen, die Türkei das „wichtigste Operationsfeld des deutschen Imperialismus“. Sie legte das Ungesagte des Bagdadbahnprojekts offen:

> „Die Kehrseite dieser großartigen ‚friedlichen Kulturwerke‘ ist der ‚friedliche‘ und großartige Ruin des kleinasiatischen Bauerntums. Die Kosten der gewaltigen Unternehmungen werden natürlich durch ein weitverzweigtes System der öffentlichen Schuld von der Deutschen Bank vorgestreckt, der türkische Staat wurde in alle Ewigkeit zum Schuldner der Herren Siemens, Gwinner, Helfferich usw., wie er es schon früher beim englischen, französischen und österreichischen Kapital war.“[1030]

Luxemburg verweist darauf, dass durch den deutschen Wirtschaftsimperialismus eine perfide Strategie der Ausbeutung in Gang gesetzt worden sei, die sowohl der ländlichen Bevölkerung als auch dem osmanischen Staat nachhaltig schaden werde. Während sie die wirtschaftliche Durchdringung hinterfragt und einer scharfen Kritik aussetzt – es kursierten somit also auch konträre Stimmen im öffentlichen Diskurs –, stellen die Schulbücher jene Entwicklungen in ein positives Licht und instrumentalisieren sie im pädagogischen Kontext. Die Passagen bei Altmann und Seehaußen spiegeln den Normalfall dessen wider, wie die Beschreibungen gerahmt werden.

Das geschilderte Programm geht auf die von Altmann zitierten Autoren Jäckh und Rohrbach zurück, die prominente „liberale Imperialisten“[1031] ihrer Zeit waren. Ernst Jäckh (1875–1959), Publizist und Mitgründer der Deutsch-Türkischen Vereinigung (DTV), und Paul Rohrbach (1869–1956), Theologe und Kolonialbeamter, waren 1915 bereits etablierte Größen der kulturpolitischen Publizistik, die sich aktiv für eine expansive imperialistische Außenpolitik des Deutschen Reiches einsetzten, Rohrbach etwa in seinem vielgelesenen Hauptwerk *Der deutsche Gedanke in der Welt* (1912). Zusammen mit Carl Heinrich Becker (1876–1933), Orientalist in Hamburg, Bonn und Berlin, Mitglied der Deutsch-Türkischen

1029 Seehaußen, Der Weltkrieg bis Ende 1917, 1918, S. 5.

1030 Junius [Rosa Luxemburg]: Die Krise der Sozialdemokratie. Berlin: Hoffmanns Verlag 1916, IV. Türkei.

1031 Schöllgen, „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“, 1981, S. 132.

Vereinigung und unter anderem Verfasser des Artikels *Deutschland und der Islam* (1914)[1032], bildeten Rohrbach, Jäckh und andere ein einflussreiches Netzwerk, das eine ineinander verzahnte wirtschaftliche und kulturpolitsche Durchdringung des Vorderen Orients propagierte.[1033] Sie waren die Protagonisten der Vision eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsgebietes vom Deutschen Reich bis zum Osmanischen Reich unter deutscher Führung. Der Ausbau hin zu derartigen Wirtschaftsbeziehungen benötige eine klare kulturpolitische Grundlage, weshalb einer Kulturmission im Osmanischen Reich zentrale Bedeutung zugeschrieben wurde; diese ermögliche erst eine wirtschaftliche Erschließung des Raumes, für dessen Sicherung der Fortbestand des Osmanischen Reiches unerlässlich war. Hierzu Rohrbach in seiner Schrift *Warum es der Deutsche Krieg ist!* (1914):

> „Uns ist nur gedient, wenn die Türkei selbständig bleibt und einen offenen Schauplatz für den Handel und die wirtschaftliche Betätigung aller Völker bietet. Außerdem ist der Bestand der Türkei in politisch-militärischem Sinne geradezu eine Lebensversicherung für Deutschland, denn nachdem wir Deutschen den Türken die Bagdadbahn gebaut haben, ist es möglich, türkische Truppen – ebenso natürlich deutsche und österreichische – bis nahe an die ägyptische Grenze zu bringen.“[1034]

Auch wenn eine „Betätigung aller Völker“ angesprochen wird, geht es auch hier letztlich um die Erweiterung deutschen Wirtschaftsraums, mit Anatolien, Mesopotamien und Arabien als Hinterhof und der Bagdadbahn als wirtschaftlichem und militärischem Eckpfeiler. Leonhard zufolge war sie das Schlüsselprojekt der Außenpolitik des wilhelminischen Kaiserreiches und tatsächlich eine wichtige Grundlage für das Militärbündnis; nicht umsonst wurde sie in Russland und Großbritannien als Provokation aufgefasst.[1035]

Auch in den Schulbüchern wird die Bagadbahn häufig angesprochen, die „den Engländern von jeher ein Dorn im Auge“[1036] war. Der Bau verschiedener Streckenabschnitte wird genau verfolgt:

1032 Darin wird die deutsche Verbindung zum Islam vor allem in den deutsch-türkischen Beziehungen gesehen. Vgl. Becker, Carl Heinrich: Deutschland und der Islam. Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 3. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt 1914.

1033 Vgl. dazu eingehend Böttcher, Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich, 2023, sowie dies. et al, Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 (2019), S. 114–158. – Besonders deutlich wird die Freundschaft dargestellt in Schaefer, Carl-Anton: Deutsch-türkische Freundschaft. Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 13. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1914.

1034 Rohrbach, Paul: Warum es der Deutsche Krieg ist! Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 1. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1914, S. 15.

1035 Vgl. Leonhard, Die Büchse der Pandora, 2014, S. 106.

1036 Der Verlauf des Weltkrieges bis zum Januar 1918, 1918, S. 23.

„1911. Die türkische Regierung bestimmt, trotz der Quertreibereien der englischen Regierung, die Weiterführung der von Konstantinopel ausgehenden Anatolischen Eisenbahn (Bagdadbahn; ihre Erbauung 1893 durch Georg von Siemens für die deutsche Arbeit [Deutsche Bank] gesichert, zunächst bis Kaisarie gestattet, 1902 einem deutsch-französischen Syndikat übertragen. Die Strecke El Halif (zwischen Harran und Mosul) bis Bagdad soll in fünf Jahren fertiggestellt werden.“[1037]

Neben Darstellungen der Streckenabschnitte und der Nennung des Hauptfinanziers Georg von Siemens (1839–1901) finden sich weitere Schilderungen der deutschen Anstrengungen, wie bei Franke (1915):

„Deutschland sandte auch Offiziere in die Türkei, um das türkische Heer besser auszubilden. Darunter war der Freiherr von der Goltz. Deutsche Banken liehen der Türkei Geld, und deutsche Baumeister bauten Bahnen in Kleinasien, darunter die berühmte Bagdadbahn. Deutsche Ärzte gingen nach der Türkei, ebenso deutsche Kaufleute und Lehrer. Kurz, Deutschland tat sehr viel, um die Türkei wirtschaftlich zu heben. Auch die deutsche Staatskunst stand der Türkei oft bei. Freilich waren ihr oft die Hände gebunden. Englands und Frankreichs Einfluß und die Furcht vor Rußlands Macht waren häufig größer als die deutsche Fürsprache, besonders in den gefährlichen Jahren von 1908 bis 1913.“[1038]

So wird eine kulturelle Durchdringung in allen gesellschaftspolitischen Bereichen propagiert, wobei sich das Deutsche Reich gegenüber den konkurrierenden Mächten habe behaupten müssen. Die einzelnen Bemühungen seien dem Ziel, das Osmanische Reich wirtschaftlich „zu heben“, untergeordnet. Dass die Kulturpolitik Früchte getragen habe, wird deutlich, wenn Kähler (1916) ohne weitere Erläuterung ergänzt: „Das Deutsche als Pflichtfach an den türkischen Schulen.“[1039] Diese Aussage ist überhöht und unpräzise, aber in der Tat war ein leichter Anstieg des Deutschunterrichts im Osmanischen Reich zu verzeichnen.
Dafür setzte sich Franz Schmidt (1874–1963) ein, der seit 1915 als Beirat des osmanischen Unterrichtsminister Schükri Bey wirkte; er sorgte für die Entsendung deutscher Hochschullehrer an die Universität Istanbul und dafür, dass mehr deutsche Lehrer an türkischen Schulen unterrichteten.[1040] In einem Schreiben der Kanzlei für Grundschulausbildung des osmanischen Erziehungsministeriums (*Maarif Nezareti Tedrisat-I İptidaiye Kalemi*) von 1917 wurde beispielsweise Deutschlehrern der Istanbuler höheren Schulen *İstanbul Lisesi* und *Deutsche Schu-*

1037 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 474.
1038 Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte, 1915, S. 185f.
1039 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 488.
1040 Vgl. Ergün, Mustafa: Die Deutsch-Türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkrieges. In: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi 3 (1992), S. 193–208, hier 195. <mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/erziehungsbeziehungen.pdf>.

le Haydarpaşa die Lizenz erteilt, im Namen des „Türk-Alman Dostluk Yurdu" (*Haus der Türkisch-Deutschen Freundschaft*[1041]) in den westanatolischen Städten İzmid, Bursa, Balıkesir, Kütahya, Aydın, Adapazarı, Bolu sowie in Ankara zu unterrichten.[1042]

In den Geschichtsschulbüchern und Flugschriften wird insgesamt ein übereinstimmendes Bild der deutsch-türkischen Freundschaft als Wirtschaftsbündnis konstruiert. Es stellt die beherrschende, halboffizielle Lesart dar – gleichwohl nicht die einzige denk- und sagbare, wie sich in der Erörterung des Themas bei Luxemburg zeigt.

Die Dardanellenkämpfe und der „türkische Kampfesmut"

Ein Hauptaugenmerk der Schilderungen zum Ersten Weltkrieg in den Lehrwerken liegt auf den genauen Darstellungen der militärischen Ereignisse, der Frontverläufe, der einzelnen Schlachten und des gesamten Kriegsverlaufs. Unter den Überschriften „Die türkischen Kriegsschauplätze"[1043], „Der Verlauf des Krieges im türkischen Kriegsgebiet"[1044], „Die Türkei im Weltkriege"[1045] oder auch „Die Bedeutung der Türkei im Kriege"[1046] findet das Osmanische Reich eine ausführliche Erwähnung. Zumeist wird sein Eintritt in den Weltkrieg als „Hilfe" betrachtet, die „sehr wertvoll" sei, „denn dadurch, daß die Türken im Schwarzen Meer, im Kaukasus und in Persien gegen die Russen, am Suezkanal gegen die Engländer vorgehen, werden dort bedeutende feindliche Streitkräfte gebunden."[1047] Im Er-

1041 Interessanterweise ist an dieser Stelle von türkischer Seite die Rede vom Türkisch-Deutschen Haus der Freundschaft. Mit dem Haus der Freundschaft sollte ausgehend von der Deutsch-Türkischen Vereinigung in Istanbul eine Einrichtung zur Förderung der deutsch-türkischen Beziehungen vor allem in den Gebieten der Bildung und der Kultur geschaffen werden. Nachdem ein Architekturwettbewerb durchgeführt worden war, fand 1917 die Grundsteinlegung statt. Aufgrund des Kriegsverlaufs und des Zusammenbruchs beider Reiche wurde das Projekt eingestellt.

1042 „İstanbul Sultanisi ile Haydarpaşa Alman Mektebi Almanca muallimlerinin, Türk-Alman Dostluk Yurdu namına ders vermek üzere İzmid, Bursa, Balıkesir, Kütahya, Aydın, Adapazarı, Bolu ve Ankara'da gitmelerine ruhsat verilmesi." Maarif Nezareti Tedrisat-I İptidaiye Kalemi, 1227/97, H–17–09–1335 (7. Juli 1917).

1043 Seehaußen, Der Weltkrieg bis Ende 1917, 1918, S. 31.

1044 Harms, Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs, 1918, S. 36.

1045 Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 22f.

1046 Altmann, Wie es zum Weltkrieg kam, 1915, S. 21.

1047 Borchers, Emil: Der Weltkrieg 1914/16. Ergänzung zu Kahnmeyer und Schulze, Realienbuch. Bielefeld: Velhagen & Klasing 1916, S. 27. – Ähnlich heißt es bei Schoenborn: „Was wir durch den Anschluß der Türkei schon jetzt gewonnen haben. Sie sperrte den Feinden die Dardanellen, den wichtigsten Verbindungsweg zwischen Rußland und den Weltmächten. Der Viererverband mußte bedeutende Streitkräfte, die er sonst gegen die Mittelmächte verwandt hätte, gegen die Türken senden." Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 22f.

gänzungswerk *Der Weltkrieg bis April 1916* (1916) von Friedrich zur Bonsen[1048] (1856–1941) werden weitere Erwartungen des Deutschen Reiches an den Kriegseintritt des Osmanischen Reiches genannt. So bestand die Hoffnung, dass durch „Das Eingreifen des Halbmondes", der sich als „willkommener Bundesgenosse den Mittelmächten anschloss"[1049], das Deutsche Reich eine Entlastung an den eigenen Fronten erfahren werde, um schließlich siegreich aus dem Krieg hervorzugehen.
Innerhalb der Darstellungen zum Osmanischen Reich wird oft eine Aufteilung in verschiedene „Kampfgebiete" vorgenommen, welche dann auch die Inhalte strukturieren. Die folgende Aufteilung liegt bei Kähler (1916) vor:

> a) Das Schwarze Meer und die Dardanellen. b) Der Kaukasus und Armenien (mit dem angrenzenden Teil von Persien). c) Die Küste des Persischen Meeresbusens und Mesopotamien (Irak). d) Die Küste von Arabien, der Suezkanal und Nordafrika."[1050]

Aus der Palette an Kriegsereignissen richtet sich besondere Aufmerksamkeit auf die Kämpfe in den Dardanellen: „Ein heißes Ringen entbrannte um den Besitz der Dardanellen."[1051] Sie seien „die wichtigste Verbindungslinie zwischen Rußland und den Weltmächten"[1052]. Rothert (1916) misst diesem Schauplatz sogar eine kriegsentscheidende Relevanz bei: „Eine große Bedeutung für den Ausgang des Krieges hat die Frage der Dardanelleneroberung."[1053] Im selben Jahr kommentiert auch Schoenborn, dass die Türken im Kampf gegen die Engländer am Suezkanal zwar noch nicht viel ausrichten konnten, „weil ihnen die syrisch-arabische Wüste so unüberwindliche Schwierigkeiten bot". Dann ergänzt er erwartungsvoll: „Aber – warten wir nur ab! – An den drei übrigen Kriegsschauplätzen begnügten sich die Türken zumeist mit der Verteidigung. Überall haben sie sich als äußerst tüchtige Soldaten bewährt. Den höchsten Ruhm erwarben sie sich in den Dardanellen."[1054]
Die „Türken" greifen als aktiv Handelnde ein. Das Verb „begnügen" evoziert, dass der Schwerpunkt willentlich und nicht aus Unvermögen auf der Verteidigung lag. Sie werden als starke Verbündete präsentiert, was Entschlossenheit erzeugen sollte, sich künftig für den gemeinsamen Krieg einzusetzen.

1048 Friedrich Zur Bonsen (Zurbonsen) (1856–1941) war ein katholischer Lehrer und Professor in Arnsberg und Münster. Er absolvierte das Examen für das Lehramt in den Fächern Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Latein 1881. Im selben Jahr schloss er seine Promotion ab. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1083.

1049 Zur Bonsen, Friedrich: Der Weltkrieg bis April 1916. Ergänzung zum „Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen". Düsseldorf: Schwann 1916, S. 33.

1050 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 533.

1051 Seehaußen, Der Weltkrieg bis Ende 1917, 1918, S. 32.

1052 Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 22f.

1053 Rothert, Eduard: Karten und Skizzen zum Weltkrieg 1914/15. (VIII. Band des „Historischen Kartenwerkes") 4. Aufl. Düsseldorf: Bagel 1916, Nr. 14. Die Dardanellenkämpfe.

1054 Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 23.

Zum Weltkrieg erschien auch ein neuer Geschichtsatlas von Eduard Rothert, der den Titel *Karten und Skizzen zum Weltkrieg 1914/15* trug und am „15. November 1915"[1055] abgeschlossen wurde. Darin wird auf einer kompletten Doppelseite mit der Überschrift „Die Dardanellenkämpfe" sowohl eine detaillierte Karte als auch eine umfangreiche historische Beschreibung gegeben, um die deutsche Rezipientenschaft umfassend über die Geschehnisse zu informieren. Darin kommen unterschiedliche narrative Muster zusammen:
In einer Hinführung heißt es: Während die Engländer vormals „nie den Wunsch gezeigt" hätten, Russland „den Besitz Konstantinopels zu verschaffen", liege nun „eine entgegengesetzte Politik vor", wofür drei Aspekte angeführt werden.[1056] Erstens bestehe das Ziel, „die Russen durch Aussicht auf Konstantinopel in guter Stimmung zu halten", denn „Freude am Kriege gegen Deutschland hatten diese selbstverständlich schon lange nicht mehr." Zweitens sollten die Türken an den Dardanellen festgehalten werden, da sie am Suezkanal „viel unbequemer" werden könnten, und drittens wird angeführt, das durch dieses leicht durchzuführende Unternehmen „Ehre" zu erlangen sei, während ein Scheitern Englands dessen Ansehen „im fernen Osten" gefährden würde.[1057] England sehe sich also genötigt einzugreifen, um den Verbündeten zu ermutigen und sich selbst zu verteidigen. Der Angriff wird zu einer notwendigen Verteidigungsmaßnahme der Entente umgedeutet.
Erste Versuche von englischen und französischen Schiffen zur Einnahme der Dardanellen scheiterten an den Befestigungsanlagen, weswegen der Versuch unternommen wurde, die Halbinsel Gallipoli mit Landtruppen einzunehmen. Dazu wird ausgeführt: „Da England aber grundsätzlich schwere und gefährliche Unternehmungen lieber andern überträgt, bestimmte es zur Ausführung die Griechen."[1058] Da diese ablehnten, wird anschließend eine Odyssee geschildert, in der England, „das noch immer nicht gut an die eigenen Söhne denken konnte", „merkwürdigerweise" Bulgarien, Portugal und Italien anfragte, die Mission zu übernehmen, aber:

> „Überall gab es Ausreden, und so wendete sich England zuletzt an seine Kolonien und Schutzbefohlenen. Hier fand es endlich auch wirklich Beistand. Es kamen Kanadier und Australier; desgleichen Gurkhas aus Indien. Auch die Franzosen ergänzten ihre Truppen aus den Negern Senegambiens und andern ‚farbigen' Landsleuten, und so kam ein zahlreiches, buntes Heer zusammen, das, mit Engländern und Franzosen vermischt, für die ihm so fremde Sache die Dardanellen nehmen sollte."[1059]

1055 Rothert, Karten und Skizzen zum Weltkrieg 1914/15, 1916, Nr. 14.
1056 Ebd.
1057 Ebd.
1058 Ebd.
1059 Ebd.

Das Vorgehen Englands bei dem Versuch der Eroberung der Dardanellen sei durchgehend feige und halbherzig. Anstatt eigene Kräfte zu mobilisieren, werde auf fremde Truppen zurückgegriffen. Die Textpassagen bekräftigen die deutsche Feindschaft mit England und nehmen ein späteres Scheitern vorweg, da die Organisation der Truppen so inkonsequent erfolgt sei.
Daneben werden detailliert die Kampfhandlungen angeführt. Die Karte verortet die Geschehnisse und bildet die Landungsstellen der Engländer und Franzosen ab.

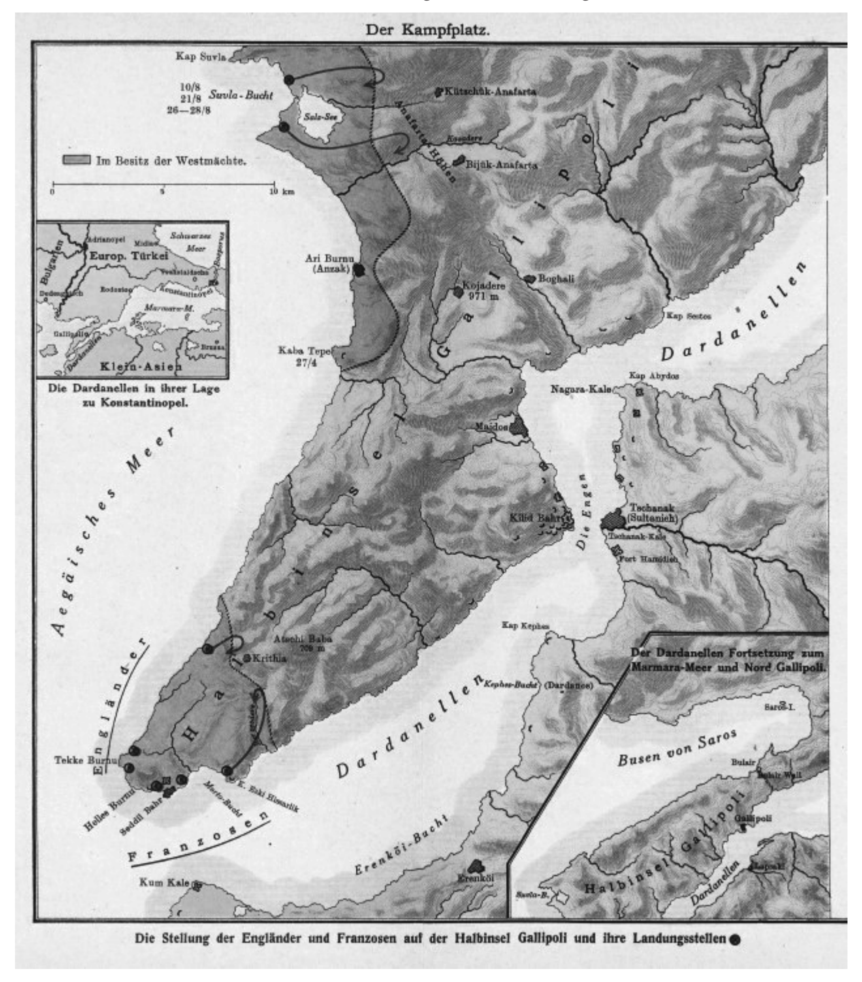


Abb. 8: Die Dardanellenkämpfe. In: Rothert, Karten und Skizzen zum Weltkrieg 1914/15, 1916, Nr. 14.

Hinsichtlich der Belagerungen und Landungsversuche sei auf ganzer Linie ein Erfolg für das Osmanische Reich zu verzeichnen: „Die größten Schiffgeschütze richteten gegen die Strandbatterien gar nichts aus. Dagegen wurden immer die Schiffe furchtbar zugerichtet."[1060] Auch Schoenborn (1916) führt aus: „Schon die bloße Landung scheiterte wiederholt und forderte gewaltige Opfer. Endlich faßten die Truppen an mehreren Landspitzen Fuß. Doch die türkischen Stellungen erwiesen sich als uneinnehmbar. Zwei deutsche Generale leiteten ihre Verteidigung. Die Verluste der Angreifer stiegen ins Riesige und blieben ohne jeden Erfolg."[1061] Ähnlich erläutert Seehaußen (1917):

> „Von Mitte Februar bis Mitte März 1915 beschossen sie die türkischen Festungen und Batterien am Eingang der Dardanellen fast täglich. Zwar gelang es ihnen, die äußersten Werke zu zerstören; als sie aber in die Meerenge eindrangen, wurde eine bedeutende Anzahl ihrer Kriegsschiffe beschädigt oder versenkt. Nun landete man große Truppenmengen auf der Halbinsel Gallipoli, welche die Meerenge im Westen begrenzt, um die Dardanellenbefestigungen von der Landseite aus zu nehmen. Die Türken setzten aber auch diesem Versuche erfolgreichen Widerstand entgegen. […] Nach schweren Verlusten gab man endlich die Unternehmung gegen die Dardanellen auf (Januar 1916)."[1062]

Letztlich wird die Niederlage der Westmächte herablassend als „Gallipoli-Unternehmen"[1063] oder „Dardanellen-Abenteuer"[1064] bezeichnet. Bei der „fatalen" oder auch „schmachvollen" Niederlage seien „mindestens 200 000" Gefallene der Westmächte zu verzeichnen, und das „Ansehen des Viererverbandes bei den Balkanstaaten" sei erschüttert worden.[1065] In der Tat war die Schlacht von Gallipoli eine der verlustreichsten Schlachten des Krieges. Auch wenn die Angaben zu den Opferzahlen in der Literatur schwanken, habe, so Leidinger und Moritz, die Entente bei ihrem „‚blamablen' Fehlschlag" 150 000 Soldaten, das Osmanische Reich doppelt so viele verloren.[1066] Die Darstellungen der Geschichtslehrwerke während des Krieges verzerren und überhöhen das Bild propagandistisch zugunsten der Mittelmächte.

In den Darstellungen der Kampfeshandlungen an den Dardanellen und den übrigen Schlachten werden die Türken als „tüchtige Soldaten"[1067] charakterisiert. Der „türkische Kampfesmut" habe verschiedene „Schwierigkeiten" besiegen

1060 Rothert, Karten und Skizzen zum Weltkrieg 1914/15,1916, Nr. 14.
1061 Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 23.
1062 Seehaußen, Der Weltkrieg bis Ende 1917, 1918, S. 32.
1063 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 535.
1064 Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 23.
1065 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 535; Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 23.
1066 Leidinger, Hannes; Moritz, Verena: Der Erste Weltkrieg. Wien, Köln: Böhlau 2011, S. 42.
1067 Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 23.

können.[1068] In Frankes *Lehrbuch* (1915) spitzt sich dann diese Rezeption zu. Im Vorwort erklärt Franke, dass er „begeisternde Gedichte“ aufgenommen habe und auch sonst der Inhalt des Buches nicht nur „lehrbares Gepräge“ habe, sondern insgesamt „deutsche Begeisterung“ atme.[1069]

> „Mit welcher Kampfesfreudigkeit die Türken den Krieg führten, zeigt folgende Strophe aus einem türkischen Gedichte:
>
> Schöner Kaukasus, erwache!
> Denn du hast genug geruht.
> Deine bleichen Züge färbe
> Mit des Feindes rotem Blut!
> Werde rot wie unser Banner
> Brenne mit der Sonne Glut!
> Sieh, von neuem strahlt der Halbmond;
> Eile freudig auf ihn zu,
> Wenn die Trennung von den Türken
> Dir genommen Schlaf und Ruh.“[1070]

Das Gedicht, dessen Ursprung nicht geklärt werden konnte, zielt darauf, die Türken als geschätzte Bündnispartner darzustellen und Mitgefühl zu erzeugen. Es verweist darauf, dass sie sogar ihre eigene Lyrik verfassten und demzufolge an Bildung teilhatten – in früheren Texten unvorstellbar. Im Gegensatz zu den Beschreibungen der Türkei in vorherigen Zeitabschnitten wird an dieser Stelle ein äußerst positives Bild gezeichnet, und es werden Gemeinsamkeiten herausgestellt. Als bedeutende Gestalt wird regelmäßig Enver Pascha hervorgehoben. Besonders auffällig häufen sich die Nennungen bei Kähler (1916): „1914. Enver Bey, der Führer der jungtürkischen Partei, wird Kriegsminister“.[1071] Im Folgenden wird er als Oberbefehlshaber und mehrfach als „Generalissimus der Türken“ angeführt und in eine Reihe gestellt mit den „Deutsche[n] Anführer[n] in der ottomanischen Armee und Marine: Feldmarschall v. d. Goltz-Pascha, General Liman v. Sanders, die Admirale Souchon, v. Usedom u. a.“.[1072] Die Beschreibungen der türkischen Kampfeshandlungen werden oft mit Verweisen auf die (neue) Militärmission des Deutschen Reiches im Osmanischen Reich verknüpft – ein wiederkehrendes Diskurselement. Schon in der Vorkriegszeit, ab 1913, wurde, so heißt es, Liman von Sanders „nach Konstantinopel berufen, um mit anderen deutschen Offizieren das ganze Heer nach deutschem Muster umzugestalten“.[1073] Damit wurde an eine Tra-

1068 Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte, 1915, S. 189.
1069 Vgl. ebd.
1070 Ebd.
1071 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 474.
1072 Ebd. S. 533
1073 Ebd. S. 474.

dition angeknüpft, denn: „Wie schon früher Moltke und von der Goltz, so leitete jetzt der deutsche General Liman v. Sanders die Ausbildung der türkischen Soldaten, deren Auffassungsfähigkeit, Ausdauer und Genügsamkeit bald gute Erfolge zeitigten.“[1074] Auch wenn die türkischen Truppen stets tapfer kämpften, werden auf diese Weise die in der Verantwortung stehenden deutschen Generale, die zu einer positiven Entwicklung der Truppen beigetragen hätten, hervorgehoben. Der Ausgang von Kampfeshandlungen kann an manchen Stellen gar als deutscher Erfolg gelesen werden: „Die Kämpfe an den Dardanellen zwischen den Türken unter dem deutschen General Liman v. Sanders einerseits, den Engländern und Franzosen andererseits endeten mit dem Siege der Türken.“[1075]

Eine weitere wiederkehrende Aussage bringt die Hoffnung der deutschen Seite auf einen Heiligen Krieg der Muslime zum Ausdruck, welche ein entscheidendes machtpolitisches Potential freisetzen würden. Wie selbstverständlich wird diese Wendung in die Texte eingebaut. Der Erste Weltkrieg wurde von den kriegsführenden Parteien ohnehin als „heiliger Krieg“ stilisiert, ebenso wie die nationalen Einigungskriege des 19. Jahrhunderts in Deutschland.[1076] Sowohl protestantische als auch katholische Theologen entwarfen und propagierten dieses Deutungsangebot des Weltkrieges.[1077] Für die Soldaten und Offiziere sollte es einen sinnstiftenden Charakter entfalten, womit ein Konzept aufgegriffen wurde, das bereits seit der Antike Bestand hatte und im Mittelalter von christlicher Seite instrumentalisiert worden war. In den Geschichtslehrwerken wird an verschiedenen Stellen die Verkündung des Heiligen Krieges der Muslime, des Dschihad, erläutert. Zur Bonsen (1916) schildert, dass der „entschlossene Padischah“ am 11. November 1914 den Krieg erklärt habe, woraufhin „des Kalifen Ruf“ „die islamische Welt in den ‚heiligen Krieg‘ folgte“. In Ägypten, am „Wüstenraum des Pharonenlandes“, „regte sich der Haß“ „gegen das englische Joch“.[1078] An dieser Stelle wird das Wort „Joch“ auf die englischen Herrschaftsverhältnisse übertragen, die als ungerecht bewertet werden. Es wird ein Aufbegehren der islamischen Welt gegen sie erhofft, das allerdings letztendlich ausblieb. Bei Kähler (1916) heißt es: „Der Scheich ül Islam fordert alle Muselmänner zur Verteidigung des Islâm, zum ‚Heiligen Krieg‘

1074 Seehaußen, Der Weltkrieg bis Ende 1917, 1918, S. 31.

1075 Lorenz, Bayern unter Prinzregent Luitpold und König Ludwig. Der Weltkrieg (seit 1914), 1916, S. 22.

1076 Vgl. Graf, Friedrich Wilhelm: Sakralisierung von Kriegen: Begriffs- und problemgeschichtliche Erwägungen. In: Heilige Kriege. Religiöse Begründungen militärischer Gewaltanwendungen: Judentum, Christentum und Islam im Vergleich. München Oldenbourg 2008, S. 1–30, hier 28. Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 474.

1077 Vgl. Schreiner, Klaus: Einführung. In: Heilige Kriege. Religiöse Begründungen militärischer Gewaltanwendungen: Judentum, Christentum und Islam im Vergleich. München: Oldenbourg 2008, S. VII, XV.

1078 Vgl. Zur Bonsen, Der Weltkrieg bis April 1916, 1916, S. 34.

auf."[1079] Ähnlich Seehaußen (1918)[1080] und Lorenz (1916), wobei letzterer noch hoffnungsvoll ergänzt, dass die Verkündung des Dschihad „bei dem Fanatismus der Mohammedaner von großer Bedeutung werden kann."[1081] Franke konstatiert bereits 1915, dass sich die Briten geirrt hätten, „denn der heilige Krieg wirkte auch in Arabien und Mesopotamien einigend. Die Mohammedaner erblickten in den Briten ihren gemeinsamen Feind, auch wenn sie sich zum Scheine freundlich stellten."[1082]

Mit diesen Äußerungen bilden die Schulbücher eine weitere Facette der deutschen Propaganda ab, die von der Proklamation eines Heiligen Krieges eine Revolution in der islamischen Welt gegen die englische und die französische Kolonialherrschaft erhoffte. Ein zentrales Verbreitungselement bei der Verkündung des Heiligen Krieges waren arabischsprachige Flugblätter.[1083] Ein Beispiel ist die Propagandazeitung *El Dschihad*, mit der der Versuch unternommen wurde, muslimische Kriegsgefangene auf Arabisch und in weiteren Sprachen für den Kampf gegen die Kolonialmächte zu begeistern. Die Zeitung habe trotz des großen Aufwands aufgrund sprachlicher Probleme und inhaltlicher Disparitäten zwischen Verfassern und Rezipienten jedoch nur mangelnden Erfolg gehabt.[1084] Insgesamt erwies sich der „Heilige Krieg", gedacht als „ideologische Waffe zur Revolutionierung der Muslime in den Kolonien", als unwirksam und konnte keine der erhofften Folgen mit sich bringen.[1085] Auch Gencer resümiert die Proklamation des Djihad durch den Sultan als einen „Fehlschlag", der genau wie die Schwäche der osmanischen Armee von deutscher Seite zu spät erkannt worden sei.[1086] Mit der Verkündigung des Heiligen Krieges sind die Lehrwerke allerdings nicht automatisch islamophil. Joachimsen sieht den Islam weiterhin sehr kritisch: Er fordere die Ausbreitung der Religion „mit Gewalt" und führe schließlich „zur weltlich-geistlichen Despotie".[1087] – Beide Auffassungen koexistierten problemlos.

1079 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 474.

1080 „Der Sultan stellte sich auf die Seite der Mittelmächte und forderte alle Mohammedaner zum heiligen Kriege gegen die Feinde des Islams auf." Seehaußen, Der Weltkrieg bis Ende 1917, 1918, S. 32.

1081 Lorenz, Bayern unter Prinzregent Luitpold und König Ludwig. Der Weltkrieg (seit 1914), 1916, S. 19.

1082 Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte, 1915, S. 189.

1083 Vgl. Oberhaus, Salvador: „Zum wilden Aufstande entflammen": Die deutsche Propagandastrategie für den Orient im Ersten Weltkrieg am Beispiel Ägypten. Saarbrücken: AV Akademikerverlag 2012.

1084 Vgl. Heine, Peter: Al-Gihad: eine deutsche Propagandazeitung im 1. Weltkrieg. Die Welt des Islams 20. 3/4 (1980), S. 197–199.

1085 Adanır, Wandlungen des deutschen Türkeibildes, 2021, S. 31.

1086 Vgl. Gencer, Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 59.

1087 In seinem in Fragen und Antworten verfassten Werk bestimmt Joachimsen die Charakteristika des Islams: „Welche religiösen Vorstellungen und Forderungen sind für den Islam charakteristisch? a) Der Islam (d. h. gläubige Ergebung in Gottes Willen) ist reiner Monotheismus

Ein abschließender Blick kann auf Harms' Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs gerichtet werden, die im letzten Kriegsjahr 1918 veröffentlicht wurde. Darin ist eine Wandtabelle abgedruckt, die außerdem als selbständiges pädagogisches Material verkauft werden sollte. Sie zeigt die „wichtigsten" Ereignisse auf und setzt sie auf einer zeitlichen Achse zueinander ins Verhältnis (vgl. Abb.).

Diese Tabelle erscheint später in demselben Verlag mit reicherem Text und in farbiger Ausführung als große Wandtabelle (115 × 145 cm).

	Westen	Osten: Rußland	Osten: Galiz. u. Buk.	Übriges
1914 Aug.	Belg. u. Nordfr. erob.	Tannenberg	Die Russ. erob.	
Sept.		Angerburg	Galiz. u. d. Bukow.	U 9
Okt.		Hdlbg. erst. Vorst.		Türkei tritt ein
Nov.	Kämpfe bei Arras, i. d. Champ.	Westpolen erob.		Coronel
Dez.	i. d. Argonnen, an der Yser		Schl. b. Limanowa	Falkland-Ins.
1915 Jan.	Soissons / Feindl. Durchbruch-Versuche nämlich (siehe links)			
Febr.	Winterschl.	Masurenschl.	Befrg. d. Bukow.	
März	i. d. Champ.		Die Karpatenkämpfe	
April	Maas u. Mos.			
Mai	Ypern	Kurland	Befreiung Galiziens	Ital. tritt ein
Juni	Loretto			Erste Isonzo
Juli	Argonnen	Eroberg. Ostpolens u. Westrußl.	5. Aug. Warschau	Zweite "
Aug.			26. Brest-Litowsk	
Sept.	Doppel-Offens.:		19. Sept. Wilna	
Okt.	a) Arras, b) Champ.	Russ. Angr.	Dritte Isonzo	Bulg. tritt ein
Nov.		a) auf der ganzen	Vierte "	Erobg. Serbiens, Montenegr. u. Albanien
Dez.	Hartmannsw.-Kopf	Front		
1916 Jan.			Dard. aufgeg.	
Febr.	Deutsche Verdun-offensive / Douaumont erob.		Erserum verl.	
März	Toter Mann "	b) am Nordflügel	Portug. Krieg	Fünfte Isonzo
April				
Mai	Höhe 304 "		Skagerrak	Österr. Off. in Tirol
Juni	Fort Vaux "			
Juli	Die Sommeschlacht (Engländer u. Franzos. gemeinsch.)	c) auf dem Südflügel Die Bukowina wieder russisch		
Aug.			Sechste Isonzo	Rum. tritt ein
Sept.			Sieb. "	Siebenb. Dobrudscha
Okt.			Achte "	
Nov.			Neunte "	Rumän. erob.
Dez.				
1917 Jan.				
Febr.				
März	Zurücknahme d. deutsch. Front			Bagd. verl.
April		Revolut.		Verein. Staat.
Mai	Franz. Off. an der Aisne, in der Champ. u. a. Chemin des dames / Arras			Zehnte Isonzo
Juni	Wytschaete			
Juli	Die Flandernschlacht		Ostgal. u. d. Bukow. befr.	
Aug.	Verdun			Elfte Isonzo
Sept.		Riga erob.		
Okt.		Ösel, Dagö erob.		
Nov.	Cambrai			Offens. in Venetien
Dez.		Waffenstillstand		Jerus. verlor.
1918 Jan.				
Febr.		9. Febr. Fried. m. d. Ukraine		
März		3. März Friede m. Rußland		

Abb. 9: Harms, Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs, 1918, S. VIII.

(Moses, Christus, Mohammed die Propheten Allahs, des einen Gottes); er lehrt den Glauben an die Vorausbestimmung des Schicksals (Kismet), besonders der Todesstunde (Fatalismus) und führt zur weltlich-geistlichen Despotie." Joachimsen, Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten, 1914, S. 53.

Die Wandtabelle zeigt die Verflochtenheit und Vielschichtigkeit der Kriegsereignisse im Ersten Weltkrieg und bindet auch die osmanischen Kriegsgeschehnisse ein. Obgleich das Ergänzungsbuch erst am „9. Dezember 1918“[1088] fertiggestellt wurde, endet die Tabelle bereits im März mit dem „Frieden mit Russland“. Damit werden zahlreiche Ereignisse, besonders die verheerenden Niederlagen des letzten Kriegsjahres, ausgespart. Eine Aufteilung der Geschehnisse in Westen und Osten war auch in den weiteren Darstellungen üblich. Eva Zimmer stellt heraus, dass Wandbilder auf „geordnete und normierte Denkstrukturen“ verweisen und demnach als „Träger eines kollektiven Gedächtnisses“ bezeichnet werden können. Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts und das erste Drittel des 20. Jahrhunderts gilt als „Blütezeit“ des Mediums. In dieser Zeitspanne waren Schulwandbilder im gesamten europäischen Raum weit verbreitet.[1089] Mit dem Medium wurden die ohnehin reduzierten Wissensbestände noch weiter verdichtet und auf Schlagwörter begrenzt.
Das Osmanische Reich taucht unter „Übriges“ und im Oktober 1914 mit der Nennung „Türkei tritt ein“ auf. Außerdem verweist „Dard. aufgeg.“ auf die Niederlage der Allierten in den Dardanellenkämpfen und „Bagdad. verl.“ sowie „Jerus. verlor.“ auf den Rückzug der osmanischen Armee und ihre Niederlagen. Erstmals wird in diesem Werk der Versuch unternommen, die Niederlagen des Krieges umfassender zu verarbeiten. Das für die Darstellung nun uninteressantere Osmanische Reich rückt allmählich an den Rand der Betrachtung. Dennoch werden an späteren Stellen würdigende Kommentierungen vorgenommen:

> „So haben denn die Türken auf allen Kriegsschauplätzen – abgesehen von den Dardanellen – zurückweichen müssen. Die Engländer erkannten, von wie unheilvollen Folgen es für sie im ganzen Orient, insbesondere in der mohammedanischen Welt, sein würde, wenn sie den Türken unterliegen würden, und sie warfen deshalb nach den türkischen Kriegsschauplätzen immer neue Verstärkungen. Diese Zersplitterung ihrer Kräfte, die von vielen ihrer Staatsmänner immer wieder bedauert und gerügt wurde, war für uns von größtem Wert, so daß das Eingreifen der Türken trotz ihres Zurückweichens, für uns von der größten Bedeutung war, ganz abgesehen davon, daß sie auch an der Ostfront tapfer mitkämpften.“[1090]

Noch im Jahr 1918 werden die „türkischen Soldaten“ als tapfere Verbündete charakterisiert, die besonders mit der Spaltung der englischen Kräfte einen großen Beitrag zum Krieg geleistet hätten. Folglich habe England alles in seiner Kraft Stehende unternehmen müssen, um das Osmanische Reich zu besiegen. Für das

---

1088 Harms, Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs, 1918, S. 58.

1089 Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017, S. 11ff.

1090 Harms, Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs, 1918, S. 38.

Gesamtpanorama der Ereignisse des Ersten Weltkrieges in Lehrwerken bleibt allerdings festzuhalten, dass das Osmanische Reich in den Darstellungen im Vergleich mit den Kämpfen der Armee des Deutschen Reiches und auch Österreich-Ungarns nur eine untergeordnete Rolle besaß.

Einordnung und ergänzende Überlegungen

Der Abschnitt präsentiert einen Überblick zum Türkei- und Türkenbild auf der Grundlage des Korpus zum Ersten Weltkrieg. Den dominanten Diskursstrang stellt das Freundschaftsverhältnis zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich dar, das nun fast ausschließlich als Türkei und mit dem Adjektiv türkisch bezeichnet wird. Es zeigt sich zuerst eine „Neubelebung" der Beziehungen und eine positive Wertung des Osmanischen Reichs in Verbindung mit der jungtürkischen Revolution 1908. Auffallend sind dann die ebenfalls fast durchweg positiven Beschreibungen des Osmanischen Reiches im Allgemeinen und der Türken als tapfere Soldaten während des Weltkrieges. Im Hintergrund steht die Zielsetzung, mithilfe des neuen Partners die Machtstellung des Deutschen Reiches durch den Krieg zu sichern und seine weltpolitischen Ansprüche zu verwirklichen. Die Geschichtslehrwerke bilden dabei die offizielle politische Position ab und propagieren den festen Zusammenhalt mit dem Verbündeten. Die Entente wird in den Darstellungen demgegenüber durchweg negativ und als Antagonist dargestellt. Insbesondere England, dem neuem Erzfeind, wird eine feige Haltung zugeschrieben, es wird fortwährend herabgewürdigt und sein militärisches Vorgehen und seine Politik werden als unaufrichtig beschrieben. Die Argumentation verläuft so, wie Schöllgen bereits an anderem Material feststellte, nämlich dass Frankreich, vormals Hauptgegner Deutschlands, zumeist lediglich herablassend betrachtet wird; stattdessen fürchte nunmehr England das Deutsche Reich als wirtschaftlichen Konkurrenten, den es mit allen Mitteln schwächen wolle.[1091]

Ein Seitenblick auf angrenzendes Quellenmaterial zeigt, wie die veränderten Wahrnehmungen allmählich sagbar werden.

Die argumentative Grundlage für ein Bündnis mit dem Osmanischen Reich gründet in der Vorstellung von einem umfassenden gemeinsamen Wirtschaftsraum „von Berlin bis Bagdad"; diesen zu entwickeln werde die Stellung Deutschlands in der Welt absichern. Am Anfang sollte die kulturpolitische Erschließung dieses Raumes stehen, was auch in den Lehrbüchern so dargestellt ist. Die Idee einer (semi-)kolonialen wirtschaftlichen Erschließung der anatolischen Gebiete propagierte in den 1890er Jahren Karl Kaerger (1858–1903), Privatdozent an der Königlichen Landwirtschaftlichen Hochschule zu Berlin und Autor kolonialpolitischer Schriften. In seinem Werk *Kleinasien, ein deutsches Kolonisationsfeld*, das er nach einer fünfwöchigen Reise durch die „von der anatolischen Bahn durchzoge-

1091 Vgl. Lohmann, Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg, 2018, S. 7f.

nen Gegenden“[1092] im Jahr 1892 veröffentlichte, legt Kaerger die Bedeutsamkeit Anatoliens für die Stellung Deutschlands in der Welt so dar:

> „Zwei Landgebiete giebt es nur noch auf dem ganzen Erdenrund, die zur Aufnahme der deutschen Auswanderung fähig sind, und in Bezug auf welche man noch die Hoffnung hegen kann, daß die dort in Zukunft angesiedelten Deutschen ihre Nationalität bewahren und ihre wirtschaftliche Verbindung mit dem Mutterland aufrecht erhalten werden: Südafrika und Vorderasien.“[1093]

Diese Schrift, die Adanır zufolge „seinerzeit viel Beachtung fand“[1094], unterstreicht die Dringlichkeit, ja Alternativlosigkeit einer erfolgreichen kolonialen Expansion und wirtschaftlichen Anbindung Anatoliens an das Deutsche Reich. Es wurden große Hoffnungen damit verbunden, auf diese Weise den Anschluss an die übrigen europäischen Mächte im Rennen um Einflusszonen in der Welt nicht gänzlich zu verlieren. Die Nutzbarmachung des entfernten anatolischen Bodens war, wie Malte Fuhrmann ausführt, ein koloniales Ziel, das Autoren mit persönlichen Reiseerfahrungen bereits seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts postulierten.[1095] Tatsächliche Auswanderungen nach Südosteuropa und Gründungen kleiner Siedlungen fanden jedoch nur vereinzelt statt.[1096] Kurz vor der Jahrhundertwende erinnerte der Kolonialpolitiker Hugo Grothe (1869–1954) in seiner Schrift *Deutsche Kulturmission in Kleinasien* (1899) daran, dass die ursprüngliche Idee, Kleinasien mit deutschem Ackerbau zu „europäisieren“, aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stamme. Unter Rückbezug auf zeitgenössische Werke, einschließlich Kaergers „scharfsinniger Studie“, argumentiert Grothe, dass es sich bei dieser Idee nicht „um Phantasiegebilde einseitiger und kurzsichtiger Schwärmer“ handle; dass sie Realität werde, erfordere aber „ernstliches Prüfen und schnelles Handeln“, „ehe es zu spät ist.“[1097]

1092 Vgl. Kaerger, Karl: Kleinasien, ein deutsches Kolonisationsfeld. Berlin: Gergonne & Cie 1892, S. II. – „Freilich, daß die ganze Reise nur 5, der Aufenthalt in der Türkei nur 3 und der im Gebiete der anatolischen Bahn nur 2 Wochen dauern würde, hatte ich bei einer Ueberschlagung meiner Mittel nicht geglaubt, dabei hatte ich außer Acht gelassen, daß jede Reise in Kleinasien außerhalb der Bahnstationen, weil sie nur zu Pferde und in Begleitung mehrerer Personen vorgenommen werden kann, die Reisekosten sogleich in das Unermessene steigert.“ Kaerger, Kleinasien, ein deutsches Kolonisationsfeld, 1892, S. II.

1093 Ebd. S. I.

1094 Adanır, Wandlungen des deutschen Türkeibildes, 2021, S. 25.

1095 Vgl. Fuhrmann, Der Traum vom deutschen Orient, 2006, S. 42f.

1096 Vgl. ebd.

1097 Grothe, L[ouis] H[ugo]: Deutsche Kulturmission in Kleinasien. Geographische Blätter 22.3 (1899), S. 153–169, hier S. 166. Mit Bezug auf Kaerger heißt es weiter: „Am besten ließe sich die Besiedlung der anatolischen Gebiete durch eine korporative Organisation erzielen, ein Vorgehen, das schon Kaerger in der genannten Schrift vorgeschlagen hat. Eine Kolonisationsgesellschaft, von der türkischen Regierung mit gewissen Privilegien ausgerüstet, im möglichsten Anschluß an die Anatolische Bahn gebildet, hätte die nötigen Kapitalien zu sammeln. Als un-

Im Zuge der Beschreibung deutscher Kolonisationsvorhaben häuften sich in den Lehrwerken auch Bewertungen der anatolischen Bevölkerung, wobei eine veränderte Wahrnehmung der „Bewohner" und ihrer Charaktereigenschaften festgestellt werden kann. Kaerger einschränkend: „Es wäre vermessen, wollte ich nach einem dreiwöchentlichen Aufenthalt in der Türkei ein Urtheil über den Charakter ihrer Bewohner zu fällen versuchen." Nach der Feststellung, dass „die Ansichten der dort ansässigen Europäer über die Charaktereigenschaften der Türken", „weniger über die Griechen und Armenier", sehr weit auseinandergingen[1098], widerspricht er nichtsdestoweniger der gängigen Vorstellung, dass die Türken keinen Sinn für wirtschaftliches Handeln besäßen:

> „Nur in einem Punkte zeigen sie alle eine merkwürdige Übereinstimmung, in der Behauptung nämlich, daß der Türke entsetzlich faul und indolent sei. Und gerade dieses Urtheil ist, wie mir scheint, ganz falsch, da es durch Thatsachen widerlegt wird, die allerdings nur demjenigen genügend bekannt werden, der das Wirtschaftsleben des Volkes zu beobachten sich zur Aufgabe gemacht hat. Nein, die Türken sind fleißig, betriebsam und strebsam."[1099]

Aus dieser Feststellung folgt das Plädoyer für ein verändertes Verständnis einer potentiellen Kolonisation der Region:

> „Die Erkenntniß, daß die communis opinio bezüglich der türkischen Arbeitsamkeit eine grundfalsche ist, kann für eine etwaige deutsche Kolonisation in Kleinasien von weitragendster Bedeutung werden, indem sie den Kolonisator wie den Kolonisten vor einem gefährlichen Optimismus zu bewahren vermag."[1100]

---

entbehrliche Vorrechte wären von solcher Gesellschaft zu verlangen: 1) autonome Gemeindegliederung und Verwaltung, 2) Steuerfreiheit für einen gewissen Zeitraum, 3) Bewahrung der deutschen Nationalität der Ansiedler, 4) da die Landpreise im Verhältnis zu amerikanischen, afrikanischen und australischen jungfräulichen Ländereien nicht unbedeutend sind, unentgeltliche Überlassung geeigneter geschlossener Kulturstrecken." Grothe, Deutsche Kulturmission in Kleinasien, 1899, S. 168.

1098 Kaerger, Kleinasien, ein deutsches Kolonisationsfeld, 1892, S. 66.

1099 Ebd. – „Ihr Fleiß wird aufs glänzendste durch die Thatsache bewiesen, daß überall dort, wo durch die Eisenbahn eine leichtere Verbindung mit der Außenwelt und dadurch oft erst die Möglichkeit eines lohnenden Absatzes geschaffen worden ist, die landwirtschaftliche Produktion sich in ganz außerordentlicher Weise vermehrt hat. Denn, wäre die Behauptung richtig, der Türke arbeite nur soviel, als er unbedingt zu seinem Lebensunterhalt brauche, warum sollte er, wenn er bisher mit der Hälfte oder dem Viertel seiner gegenwärtigen Produktion ausgekommen ist, nun nach der Eröffnung der Bahn plötzlich das doppelt und vierfache zu seinem Unterhalt gebrauchen? Nein seine Arbeit ist jetzt eine lohnende geworden, er bekommt für seinen Weizen und seine Gerste jetzt soviel, daß er nicht nur, wie vielleicht bisher mit Noth und Mühe die Produktionskosten decken kann, sondern daß er einen baaren Überschuß erhält, und darum arbeitet er jetzt doppelt so viel, wie früher." Ebd.

1100 Ebd. S. 67.

Die Bevölkerung Anatoliens, auf diese Weise aus der kompletten Inferiorität gehoben, müsse fortan ernsthafter betrachtet werden, ihr wird Wandlungs- und Entwicklungsfähigkeit bescheinigt.[1101] Solche Ansichten leiten eine diskursive Veränderung des Türkenbildes ein. Die Vorstellungen von deutschen agrarischen Siedlungen in Anatolien wurden dabei allmählich von dem Plan zu einem umfassenden Wirtschaftsraum unter deutscher Vorherrschaft überlagert und schließlich verdrängt. Im weiteren historischen Verlauf setzte sich, so Adanır, diese veränderte Wahrnehmung fort:

> „Neben der Tatsache, dass nunmehr Informationen über die Verhältnisse in der Türkei reichlich flossen, waren es vor allem die vor Ort gemachten Erfahrungen deutscher Offiziere, Ingenieure und Kaufleute, die zu einem signifikanten Wandel des deutschen Türkeibildes während der Kriegsjahre führten: Man begann, dem muslimischen Element im Osmanischen Reich Organisationstalent, Energie, ja unternehmerische Fähigkeiten zuzuschreiben."[1102]

Die Zuschreibung dieser Attribute erlaubte die Konstruktion eines engen Zusammenhalts zwischen Osmanischem Reich und Deutschem Reich, womit die sogenannte „Schicksalsgemeinschaft" von Deutschen und Türken in der Öffentlichkeit in zahlreichen Publikationen postuliert werden konnte.[1103] Der diskursive Wandel zeigt sich zugespitzt in der Bezeichnung der Türken als „Preußen des Orients"[1104], die beispielsweise der Lehrerausbilder und vielgelesene pädagogische Schriftsteller Otto Eberhard[1105] (1875–1966) nutzte. Mit dieser Übertragung werden die Türken zu ebenbürtigen Partnern mit ähnlichen Eigenschaften und Werten. Auch in den Schulbuchtexten wird das Bündnis nunmehr als „Schicksalsgemeinschaft" legitimiert.

Sebastian Conrad bezeichnet das Osmanische Reich in seinem Werk *Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich* (2010) als eine Region, die, obgleich während des Hochimperialismus nicht direkt vom Kolonialismus erfasst, von der „kolonialen Globalität" nicht ausgeschlossen war: „Der Wettkampf um Einflußbereiche, Begünstigungsklauseln und Handelsprivilegien führte zur Etablierung

---

1101 „Der Türke ist zum dritten aber auch strebsam und gelehrig, denn alle Neuerungen, die er von den Fremden mit Erfolg ausführen sieht, sucht er nachzuahmen und ist auf diese Weise stets bedacht, sich von ihnen nicht überflügen zu lassen." Ebd.

1102 Adanır, Wandlungen des deutschen Türkeibildes, 2021, S. 33.

1103 Schöllgen, „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!", 1981, S. 133.

1104 Eberhard, Otto: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft. Pädagogische Warte 23.24 (1916), S. 1181–1190, hier 1190.

1105 Zu Otto Eberhard als „Beobachter der deutschen Kulturmission in der Türkei" und seiner Bewertung des Osmanischen Reiches vgl. Böttcher, Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich, 2023.

zahlloser *informal empires*“[1106], die maßgeblich von „Extraterritorialität und Niederlassungen für Ausländer mit eigener Gerichtsbarkeit“ geprägt waren. Für das Osmanische Reich seien hier besonders der Schutz der christlichen Minderheiten mit den „Kapitulationen“, aber auch „Landeskonzessionen“, wie bei der Bagdadbahn, und die „Einschränkung staatlicher Entscheidungsbefugnis“, wie durch die ausländische Schuldenverwaltung, zu nennen – ein Konglomerat aus „synarchischen Einrichtungen“, die „im Zeichen des informellen Finanzimperialismus“[1107] standen.

Die vorliegenden Schulbuchtexte müssen stets in diesem historischen Geflecht gesehen werden, das sich in der Zeitspanne ab 1900 verdichtete, um propagandistische Zwecke im pädagogischen Feld zu erfüllen. Eine kritische Analyse des Finanz- und Industrieimperialismus nimmt Rosa Luxemburg in der zuvor schon erwähnten Schrift vor und verhandelt die tiefgreifenden Folgen, die sich angesichts der imperialistischen Entwicklungen für das kleinasiatische Bauerntum ergeben:

> „Die kleinasiatische Bauernwirtschaft wird zum Objekt eines wohlorganisierten Aussaugungsprozesses zu Nutz und Frommen des europäischen, in diesem Falle vor allem des deutschen Bank- und Industriekapitals. Damit wachsen die »Interessensphären« Deutschlands in der Türkei, die wiederum Grundlage und Anlaß zur politischen »Beschützung« der Türkei abgeben. Zugleich wird der für die wirtschaftliche Ausnutzung des Bauerntums nötige Saugapparat, die türkische Regierung, zum gehorsamen Werkzeug, zum Vasallen der deutschen auswärtigen Politik. Schon von früher her standen türkische Finanzen, Zollpolitik, Steuerpolitik, Staatsausgaben, unter europäischer Kontrolle. Der deutsche Einfluß hat sich namentlich der Militärorganisation bemächtigt.“[1108]

Die finanziellen Investitionen deutschen Kapitals, zugespitzt als „Aussaugungsprozess“ bezeichnet, haben in dieser Lesart einen militärisch-politischen Paternalismus gegenüber dem Osmanischen Reich zur logischen Folge; sie seien der Grund sowohl für die Militärmission als auch für das Militärbündnis. Die im Allgemeinen beschworene Freundschaft, die wirtschaftlichen Investitionen, das Wirtschafts- und Militärbündnis werden in enger Verbindung miteinander gesehen. Im Gegensatz zu der Glorifizierung des bilateralen Verhältnisses zeigt das Beispiel Luxemburgs, dass es, wenn auch vereinzelt, sehr wohl kritische Stimmen zur deutschen Türkeipolitik gab. Die Geschichtslehrwerke bilden diese Facette des Diskurses nicht ab.

Die aus den untersuchten Lehrmitteln herausgearbeitete Vorstellung bestätigt eine erneute Diskursverschiebung des Türkeidiskurses. Eckpfeiler der Darstellung sind die jungtürkische Revolution, das Wirtschaftsbündnis, die Bagdadbahn und

---

1106 Conrad, Sebastian: Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich. 2. Aufl. München: C. H. Beck 2010, S. 328.

1107 Ebd.

1108 Junius, Die Krise der Sozialdemokratie, 1916, IV. Türkei.

die Kriegshandlungen. Die veränderte Wahrnehmung zeigt sich als direkte Folge des historischen Verhältnisses beider Staaten zueinander. In den Schulbüchern findet sich die beachtliche Bedeutungszunahme des Osmanischen Reiches für das Deutsche Kaiserreich durchgängig reproduziert; sie vollziehen den Wechsel der Bewertung – den Wandel des Diskurses über das Osmanische Reich – mit, das fortan nicht länger als „kranker Mann", als rückständig oder barbarisch gesehen wurde, aber auch nicht wirklich als Partner auf Augenhöhe.

4.4 Übergreifende Diskursstränge

In diesem Abschnitt werden die übergreifenden Diskursstränge untersucht, welche im gesamten Untersuchungszeitraum wirken und in unterschiedlichen Texten zum Ausdruck kommen. Unter Einbezug der Sekundärliteratur sollen zentrale Narrative des Türkeidiskurses und die Heterogenität der Darstellungen noch einmal gebündelt analysiert werden, um den diskursiven Wandel zu veranschaulichen. Zunächst geht es um die überholt geglaubten mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Türkeivorstellungen, die allerdings, wie Untersuchungen der Wahrnehmungsforschung zeigen, nicht einfach linear fortbestanden. Anschließend wird das Niedergangsnarrativ betrachtet, das sowohl ausgehend von der Sekundärliteratur als auch in den Quellen eine herausgehobene Position in der Beschreibung des Osmanischen Reiches im 19. Jahrhundert besitzt. Hierbei wird der Deskription der Reformbemühungen, die eine rasche Rezeption in den Lehrbüchern erfahren haben, besondere Beachtung gezollt. Zum Schluss werden dann die Konstruktionen von „Europa" genauer betrachtet – ein Narrativ, dass durchweg und besonders hinsichtlich des Selbstbildes der Schulbuchautoren eine außerordentliche Rolle einnahm. Die deutsche Perspektive wird in den entsprechenden Erzählungen subtil platziert und damit eine Vergleichsfolie geschaffen, um eine Wertung am Osmanischen Reich vorzunehmen.

Die mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Türkeivorstellungen

Dem vorherrschenden Wissen über das Osmanische Reich während des Untersuchungszeitraumes lagen vor allem mittelalterliche und frühneuzeitliche Vorstellungen zugrunde, die in Aussagen wie „Schrecken des Abendlandes" und „Türkengefahr" kulminierten. Historische Ereignisse wie die Kreuzzüge, die osmanische Expansion und die Türkenkriege, insbesondere die Eroberung Konstantinopels (1453) und die Belagerungen Wiens (1529 und 1683), schürten entsprechende Narrative und nährten den Argumentationsstrang vom türkischen Feind. „Der Türke" und die mit ihm einhergehende Bedrohung wurden zu einem festen Element der christlich-abendländischen Propaganda. Die europäische His-

toriographie tradierte derartig negativ gefärbte Diskursstränge, von denen auch der Türkeidiskurs der vorliegenden Geschichtsschulbücher noch beeinflusst war. Die so entstandenen kollektiven Imaginationen wirkten als eine feste Größe im Diskurs weiter.
Die Vorstellung von der Türkengefahr hat erst Winfried Schulze Ende der 1970er Jahre eingehender analysiert.[1109] Aus seiner Studie geht hervor, dass mit der im 16. Jahrhundert wahrgenommenen Bedrohung durch das Osmanische Reich eine einheitliche Verteidigung des Heiligen Römischen Reiches entstand, die auf Reichsinstitutionen und die einzelnen Territorien einwirkte.[1110] Zahlreiche „Türkendrucke“[1111] lenkten die eigene innere religiöse und soziale Zerrissenheit auf die Türken als Feindbild ab.[1112] Auch für Territorien, die nie einer realen Gefahr ausgesetzt waren, kann der Bedrohungsdiskurs festgestellt werden, den sowohl geistliche als auch weltliche Instanzen nährten.[1113] Im Spätmittelalter galten die Türken als Strafe Gottes und hatten als Erbfeind der Christenheit eine heilsgeschichtliche Bedeutung. Martin Wrede erläutert, dass das „Bild vom bedrohlichen, übermächtigen Türken“ nicht nur im Heiligen Römischen Reich, sondern in ganz Europa bestanden habe.[1114] Im 17. Jahrhundert habe sich dann die Wahrnehmung vom „übermächtigen zum überwältigten Türken“ verschoben. Den historischen Wendepunkt dafür stellte die Niederlage in der Zweiten Belagerung Wiens dar, die dem „deutschen, dem mitteleuropäischen Bedrohungsgefühl

1109 Vgl. Schulze, Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert, 1978. – Einen wichtigen Beitrag zur Analyse der Türkengefahr leistet daneben Almut Höfert, vgl. Höfert, Den Feind beschreiben, 2003.

1110 Vgl. Schulze, Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert, 1978, S. 367ff.

1111 Mit dem Beginn des Buchdrucks wurden unzählige Druckerzeugnisse publiziert, welche die „Türkengefahr“ beschworen und damit bestimmte Vorstellungen von Muslimen und vom Osmanischen Reich transportierten. Vgl. Höfert, Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit, 2009, S. 61f.

1112 Vgl. Schulze, Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert, 1978, S. 365. – Schulze unterscheidet zwischen verschiedenen Funktionen der Türkengefahr: Mit der informativen Funktion seien Publikationen zu den militärischen Ereignissen gemeint, welche einfach Informationen bereitstellten. Die diskursive Funktion ziele auf eine öffentliche Diskussion, die sich im Zuge der anwachsenden Informationen konstituierte. Ausdruck der propagandistischen Funktion waren das Läuten der Kirchenglocken und die Türkengebete, die durch Reichstagsabschiede verkündet wurden und die Bevölkerung mit dem Thema konfrontierten. Vgl. Schulze, Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert, 1978, S. 22, 29ff, 39.

1113 Vgl. Barbarics-Hermanik, Zsuzsa: Türkengefahr (Spätmittelalter/Frühe Neuzeit). In: Historisches Lexikon Bayerns, 2016, <historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Türkengefahr (Spätmittelalter/Frühe Neuzeit)>.

1114 Wrede, Martin: Die ausgezeichnete Nation. Identitätsstiftung im Reich Leopold I. in Zeiten von Türkenkrieg und Türkensieg, 1663–1699. In: Das Bild des Feindes. Konstruktion von Antagonismen und Kulturtransfer im Zeitalter der Türkenkriege. Hrsg. von Eckhard Leuschner, Thomas Wünsch. Berlin: Gebr. Mann 2013, S. 19–32, hier 20. Der Sammelband widmet sich dem Thema mit internationalen Beiträgen aus historischer und kunsthistorischer Perspektive.

die Grundlage“ entzog.[1115] Das „apokalyptische Zeitalter“ war beendet.[1116] Die Diskursverschiebungen von der Türkengefahr zum Orientalismus zeichnet Felix Konrad nach; er stellt fest, dass die Vorstellungen zunächst vom „Gefühl der Bedrohung“ und anschließend, im 19. Jahrhundert, vom „europäischen Überlegenheitsdenken“ beherrscht wurden.[1117]

In den vorherigen Abschnitten konnte unter Rückbezug auf Forschungsliteratur bereits ausführlich auf die Bedeutung der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Türkei-Imaginationen eingegangen und gezeigt werden, dass die Schulbücher teilweise auf diese älteren Diskursstränge zurückgreifen und sie besonders im Zusammenhang mit dem Griechischen Unabhängigkeitskrieg reproduzieren. An dieser Stelle wird daher schlaglichtartig[1118] der Frage nachgegangen, ob und inwiefern die untersuchten Lehrbücher das mittelalterliche und frühneuzeitliche Türkei- und Türkenbild tatsächlich aufnehmen und mit welchen Mitteln dies geschieht.

Die zu untersuchenden Inhalte sind zum einen in den Bänden zum Mittelalter der mehrbändigen Geschichtslehrwerke zu finden und zum anderen in den Texten zur Epoche des Mittelalters in den weltgeschichtlichen und nationalgeschichtlichen Einzelwerken. Manche Geschichtslehrwerke, darunter besonders die nationalgeschichtlichen Werke ab der Reichsgründung, sparen große Teile des Mittelalters und das Auftreten des Osmanischen Reiches im Mittelalter aus, da sie für den Gesamterzählzusammenhang weniger relevant erschienen. Grundsätzlich nimmt die Geltung des Mittelalters während des Untersuchungszeitraumes ab, was mit einer geschichtstheoretischen Akzentverschiebung in Zusammenhang stehen könnte. Bestätigt wird dieser Eindruck, wenn Jacobmeyer in Bezug auf die Lehrbücher des 19. Jahrhunderts die geringe Wertschätzung jener Epoche festhält: „Das geringste Ansehen hatte das Mittelalter. Es galt lediglich als ‚Vorbote der neuen Zeit‘, wurde als ‚Jahrhunderte der mittelalterlichen Barbarei‘ abqualifiziert und sollte auf die Geschichte der Deutschen begrenzt werden“.[1119]

Wenige Schulbuchautoren weisen in ihren Darstellungen auf ihre Referenzliteratur hin. Der promovierte Lehrer Ludwig Horch[1120] empfiehlt in einer Werkausgabe von 1877[1121] die Literatur des österreichischen Orientalisten und Diplomaten

1115 Wrede, Die ausgezeichnete Nation, 2013, S. 21.

1116 Ebd. S. 26f.

1117 Konrad, Von der ‚Türkengefahr‘ zu Exotismus und Orientalismus, 2010, Ab. 1.

1118 Die Analyse des mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Türkei- und Türkenbildes in den Geschichtsschulbüchern wäre eine eigene Untersuchung wert.

1119 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 120.

1120 Ludwig Horch (1807–1873) machte im Jahr 1827 sein Abitur und studierte dann Philologie und Geschichte in Königsberg. Im Jahr 1831 folgte die Promotion und 1832 die Habilitation, danach arbeite er als Hilfslehrer an Königsberger Schulen und ab 1835 in Lyck. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 879.

1121 Das Veröffentlichungsjahr der fünften Auflage des Werkes ist nicht gesichert.

Joseph von Hammer-Purgstall (1774–1856)[1122], und bei Wilhelm Pütz (1864) findet sich innerhalb der Abschnitte „Kriege mit den Türken“[1123], „Die Blütezeit des osmanischen Reiches unter Soliman I.“[1124] und „Leopold I. Türkenkriege“[1125] jeweils die Angabe, dass die Texte direkt an die *Geschichte des osmanischen Reiches in Europa* des Historikers Johann Wilhelm Zinkeisen (1803–1863) angelehnt und vom Herausgeber des Schulbuches bearbeitet worden seien.[1126] Im *Lehrbuch der mittlern Geschichte für Gymnasien und höhere Geschichte* (1840) verweist der Gymnasialprofessor Johann Nepomuk Uschold[1127] sowohl auf die *Geschichte des osmanischen Reiches. 2te Ausgabe* (1834) von Hammer-Purgstall als auch auf die *Geschichte der Osmanen* (1839) von Zinkeisen[1128]. Die Nennungen rekurrieren damit auf einschlägige Literatur von zwei der bekanntesten und einflussreichsten deutschsprachigen Historiker der osmanischen Geschichte. Beide, Hammer-Purgstall und Zinkeisen, erlangten aufgrund ihrer weitverbreiteten Werke zur Geschichte des Osmanischen Reiches europaweite Bekanntheit und nahmen eine zentrale Stellung im wissenschaftlichen Diskurs ein. Die Verzahnung von Schulbuchinhalten und damaligem wissenschaftlichen Diskurs tritt deutlich hervor.

Kriegsbegeisterte Nomadenhorden und völkerkundliche Beschreibungen

Die Erläuterungen der osmanischen Geschichte des Mittelalters sind in den Texten zu den einzelnen Staaten während der Epoche oder im Zusammenhang mit den Beschreibungen des Untergangs des Byzantinischen Reiches zu finden. Im Zuge der Erstnennungen in den Lehrwerken greifen die Autoren die Herkunft der Türken als Volk sowie die Gründungsgeschichte des Osmanischen Reiches auf und skizzieren seine Entwicklungen. So taucht bei Weber (1847) „Das Reich der Osmanischen Türken“ unter der Überschrift „Geschichte der übrigen Staaten im Mittelalter“ im Abschnitt „Das christliche Mittelalter“ auf. Die Osmanen, denen bereits mit der Überschrift eine Außenseiterrolle zuteil wird, werden als „streitbare

1122 „Die Geschichte der osmanischen Türken hat in diesem Jahrhundert Hammer ausführlich geschrieben.“ Horch, Ludwig: Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen und zum Selbstunterricht. Mittlere und neue Geschichte. 5. Aufl. Leipzig: Senf 1877, S. 111.

1123 Pütz, Wilhelm: Historische Darstellungen und Charakteristiken. Erster Zeitraum: Von der Entdeckung Amerika’s bis zum westfälischen Frieden 1492–1648. Bd. 3. Köln: DuMont-Schauberg 1864, S. 77.

1124 Pütz, Historische Darstellungen und Charakteristiken, 1864, S. 135.

1125 Ebd. S. 335.

1126 „Nach Joh. Wilh. Zinkeisen, Geschichte des osmanischen Reiches in Europa, zum Theil bearbeitet vom Herausgeber).“ Pütz, Historische Darstellungen und Charakteristiken, 1864, S. 77, 135, 335.

1127 Johann Nepomuk Uschold (1806–?) war ab 1830 Gymnasialprofessor in Straubing, dann ab 1838 in Amberg und ab 1850 dort am Lyzeum tätig. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 597.

1128 Uschold, Johann Nepomuk: Lehrbuch der mittlern Geschichte für Gymnasien und höhere Geschichte. Theil 2. 2. Aufl. München: Lindauer 1840, S. 217.

Nomadenhorden" beschrieben, die „Ende des 13. Jahrhunderts" ihre „bisherigen Wohnsitze in den Ostgegenden des kaspischen Meers" verließen, „um dem Schwert der Mongolen zu entrinnen".[1129] Anschließend „drang Osman" „mit den kriegerischen durch mohammedanische Derwische zum Kampf wider die Christen begeisterten und von der Aussicht auf Beute angetriebenen Schaaren" nach Westen vor.[1130] Horch führt in seiner Weltgeschichte „Das griechische Kaiserthum und die Herrschaft der osmanischen Türken im vierzehnten u. fünfzehnten Jahrhundert"[1131] an und verknüpft die osmanische Geschichte unmittelbar mit der Eroberung des byzantinischen Reiches. Auch hier ist das Osmanische Reich aus „türkischen Horden" hervorgegangen, welche seit der Zerstörung des Seldschukenreiches im Jahr 1244 „flüchtig umherirrten".[1132] Anschließend werden Osman sowie die nachfolgenden Sultane[1133] benannt und ihre jeweiligen Schlachten und Eroberungen erläutert.

Ein weiteres Diskursmerkmal in vielen Texten ist die herausgehobene Nennung der Janitscharen. Sie werden als eine militärische Truppe charakterisiert, die sich aus „gefangenen Christenknaben" zusammensetzte und „die gefürchtetste Truppe" darstellte.[1134] Es folgen genüssliche Beschreibungen, wie hier bei Weber: Die „schönsten und kräftigsten" Jünglinge der „besiegten christlichen Völker" seien zum Islam bekehrt worden und bildeten die „unüberwindliche Janitscharenmacht".[1135] Sie seien das „stets siegreiche Fußvolk"[1136] und das Herzstück der osmanischen Armee.

Die Türken werden als rastloses und kriegsbegeistertes Nomadenvolk charakterisiert, das den Islam als Religion übernommen habe und in historischer Opposition zu den Christen stehe. Es liegen meist umfassende Darstellungen der allmählichen territorialen Ausdehnung des Osmanischen Reiches in den einzelnen Jahrhunderten vor, wobei kleinschrittig die einzelnen Schlachten geschildert werden. Antrieb der Türken sei die Kriegskunst, welche wiederum für den Erfolg des Osmanischen Reiches verantwortlich sei. Die Autoren erkennen die militärischen Leistungen an und zeigen Faszination für „das gefürchtete Fußvolk der

---

1129 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 300.

1130 Ebd.

1131 Horch, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen und zum Selbstunterricht, 1877, S. 111.

1132 Ebd.

1133 Darunter die osmanischen Herrscher Sultan Orhan (1326–1359), Murad I. (1359–1389), Mohammed I. (1413–1422) und Mohammed II. (1451–1481). Vgl. Horch, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen und zum Selbstunterricht, 1877, S. 111.

1134 Ebd. S. 112.

1135 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 300.

1136 Dittmar, Die Weltgeschichte, 1849, S. 389.

Janitscharen“[1137], mit zwiespältigem Schauder ob ihres christlichen Ursprungs. Unberücksichtigt bleibt der Sachverhalt, dass das Osmanische Reich, wie Fikret Adanır ausführt, bei seinen erfolgreichen Eroberungen auf dem Balkan, in dem der Handel bereits durch die italienischen Stadtstaaten kontrolliert wurde, in militärischer Hinsicht in ein Machtvakuum vorstieß.[1138] Neumann zufolge bildeten die Janitscharen tatsächlich einen entscheidenden Faktor auf dem Schlachtfeld, jedoch veränderte sich ihre Rolle über die Jahrhunderte. Militärtechnische Veränderungen des 16. Jahrhunderts seien dabei zentral gewesen, besonders die Verbreitung von Handfeuerwaffen. Das Osmanische Reich sei aufgrund des Einsatzes der zur Verfügung stehenden Ressourcen und der Versorgung der Truppen effizienter gewesen als andere Staaten.[1139]

Ein politisch gefärbtes Geschichtsbild des frühen 19. Jahrhunderts, das weite Verbreitung erfuhr, findet sich im Werk *Allgemeine Geschichte vom Anfang der historischen Kenntniß bis auf unsere Zeiten* von Karl von Rotteck (13. Aufl. 1841) mit seinen ausführlichen Bestimmungen des Osmanischen Reiches. Im Vorwort der ersten Auflage des ersten Bandes von 1812 erläutert Rotteck als Zielgruppe des Lehrwerkes „heranreifende Jünglinge“, „welche schon vorbereitet sind durch früher genossenen historischen und philosophischen Unterricht, und deren Geist, deren Gefühl empfänglich ist und voll des Lebens.“[1140] Rottecks[1141] Schriften wurden stark rezipiert. Er kommentiert, dass „die aufstrebende osmanische Macht“ auch „Dalmatien, Kroatien, Servien, Bosnien, die Bulgarei und Moldau“ „verschlungen“ habe.[1142] Anschließend folgt eine eingehende Charakterisierung, in

1137 Müller, Wilhelm: Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der neueren deutschen Geschichte für die mittleren Klassen der Gymnasien, für Realschulen, höhere Bürgerschulen, höhere Töchterschulen, Schullehrer-Seminarien, u. a. Lehranstalten sowie für Einjährig-Freiwillige. 8., verb. u. verm. Aufl. (fortges. bis zum Jahre 1872). Heilbronn: Scheurlen 1873, S. 179.

1138 Vgl. Adanır, Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 111.

1139 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 155f.

1140 Rotteck, Karl von: Allgemeine Geschichte vom Anfang der historischen Kenntniß bis auf unsere Zeiten. Für denkende Geschichtsfreunde. Bd. 1. 13. Aufl. mit d. Erg. bis zum Jahre 1840 von K. H. Hermes. Braunschweig: Westermann 1846, S. VII.

1141 Karl Wenzeslaus Rodeckher von Rotteck (1775–1840) wirkte als Historiker, Staatswissenschaftler und politischer Publizist. Er studierte „Rechte“ ab 1790 und einen „dreijährigen Philosophiekurs“. Im Jahr 1797 promovierte er zum Dr. iur.; 1798 wurde er Professor der „Weltgeschichte“ an der Universität Freiburg. Er setzte sich für den politischen Liberalismus ein und veröffentlichte zusammen mit Carl Theodor Welcker ein „Staats-Lexikon“. Vgl. Friedrich, Manfred: Rotteck, Karl Wenceslaus Rodeckher von. In: Neue Deutsche Biographie 22. Berlin: Duncker & Humblot 2005, S. 138–140.

1142 Rotteck, Karl von: Allgemeine Geschichte vom Anfang der historischen Kenntniß bis auf unsere Zeiten. Für denkende Geschichtsfreunde. Bd. 6. 13. Aufl. mit d. Erg. bis zum Jahre 1840 von K. H. Hermes. Braunschweig: Westermann 1846, S. 19.

der die Erzählstränge, so wie sie in vielen Schulbüchern vorzufinden sind, zusammenkommen:

> „Die osmanischen Türken, an Charakter und Sitten den übrigen Horden Hoch-Asiens, welche so oft die Welt verwüsteten, gleich, aber furchtbarer, als alle durch ihre, unter einer wunderbar langen Folge geistvoller, heldenkühner Herrscher erstarkte und trefflich geregelte Kriegsmacht, waren von Klein-Asien aus, allwo sie zuerst ihr Reich gegründet, über die Meerenge (1358) in Europa gebrochen, hatten über den Trümmern des untergehenden byzantinischen Kaiserthums, auf dem klassischen Boden Griechenlands und in den Ländern des Hämus, ihren barbarischen Thron errichtet, von wannen sie, nachdem mit Erstürmung Constantinopels (1453) die Vormauer Europa's gefallen, als ein wilder Strom über viele Staaten längs der Donau und des adriatischen Meeres bis an die Thore von Teutschland, ja bis an die baierische Grenze sich ergossen, in Asien aber die Länder bis an den Euphrat, endlich auch in Afrika das Sultanat der Mamluken, das wohlverwahrte Aegypten, in ihre Gewalt brachten. Seitdem ‚trauert Südost-Europa, West-Asien und Nord-Afrika, und schauet vergebens nach einem Erlöser auf, der diese nie zu bekehrenden Erz-Weltverwüster vertilge.' Schlözer."[1143]

Die Stärke und der Erfolg der „Osmanen" als eine weitere asiatische „Horde" (neben den „Türken") beruhe auf ihrer „trefflich geregelten" Kriegskunst, die Rotteck schätzt, denn „geistvolle heldenkühne Herrscher" ließen sie erstarken. Das macht die Bedrohung umso furchterregender: Ihre Expansion gleiche einer Naturgewalt („ein wilder Strom"), welche sich über den gesamten Balkan und gar bis an die deutschen Grenzen ausbreitete. Es wird keine historische Distanz zum Geschilderten eingenommen, stattdessen gelten die negativen Wertungen als überzeitlich und allgemeingültig. Die Osmanen seien „furchtbarer" als alle anderen Völker Asiens, und mit ihrem „barbarischen Thron" hätten sie obendrein den „klassischen Boden Griechenlands" entweiht. Die Ausdrucksweise ist mit einer religiösen Semantik aufgeladen und spitzt sich weiter zu. In Anlehnung an August Ludwig von Schlözer (1735–1809) werden die Osmanen schließlich als „Erz-Weltverwüster" bezeichnet, gegen die es eines Erlösers bedürfe. Die Passage entspricht den Ausführungen von Höfert, wonach in einigen Quellen endzeitlich-apokalyptische Vorstellungen auf das Feindbild von den Türken und auf den Islam übertragen wurden.[1144]

Ein Seitenblick auf das Geschichtslehrbuch von Schlözer, die *Universal-Historie* aus dem Jahr 1772, zeigt, dass zusätzlich auch Elemente einer ethnographischen Betrachtung einziehen. In dem Buch wird unter anderem die Bildungsfeindlichkeit und damit Unfähigkeit zur Zivilisation der Osmanen behauptet. Mit der Überwältigung Konstantinopels hätten sie „eine fürchterliche Macht in Europa"

1143 Rotteck, Allgemeine Geschichte vom Anfang der historischen Kenntniß bis auf unsere Zeiten, 1846, S. 20.

1144 Höfert, Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit, 2009, S. 62f.

aufgebaut und „die Griechischen Künste und Wissenschaften in die westlichen Gegenden" verjagt.[1145] Auffällig in dem Werk ist eine ausdrückliche Unterscheidung zwischen den Türken als „Volk" (als Ethnie) und den osmanischen Türken, als der im Osmanischen Reich herrschenden Schicht – eine Differenzierung, die auch in den Geschichtslehrbüchern des 19. Jahrhunderts erkennbar ist.

> „Die Türken, ein edles Volk, ursprünglich aus Turkestan und den anliegenden Ländern, stark von Leibe, schön von Antliz und stolz, treu und tapfer von Gemüthsart, sind in vielerlei Betrachtung in der Universalhistorie wichtig:"[1146]

> „I. Als wandernde Völker", „II. Als Miethsoldaten der Araber", „III. Als Stifter eigener großer Reiche", worunter „4. Das Osmanische Kaiserthum" fällt.[1147]

Schlözer resümiert: „So klein ist das grosse Osmanische Reich, aus den Trümmern des Seldschukenreiches, erwachsen! Osmanische Türken sind folglich nur ein Zweig, nur ein junger Zweig, des ausgebreiteten Türkischen Völkerstammes."[1148] Mit der Stiftung des Osmanischen Reiches werden die osmanischen Türken in der Wahrnehmung von den „übrigen" Türken separiert. Die Distinktion zwischen den Türken als Ethnie und den als herrschender Schicht markiert die aufsteigende Bedeutung ethnographischer Betrachtungen, die unter anderen von Schlözer verbreitet wurden[1149] und in spätere Geschichtslehrwerke eindrangen. Die historische Stellung der Türken als eigenständige Ethnie wird gewürdigt, zugleich aber wird eine Relativierung der historischen Stellung der osmanischen Türken vorgenommen, da sie ja lediglich einen „Zweig" ausmachten. Mit der ethnographischen Ursprungskonstruktion („aus Asien stammende Horde") werden die Türken insgesamt, ob nun Muslime oder nicht, auf jeden Fall außerhalb der europäischen Christenheit angesiedelt. Die Darstellungen des Osmanischen Reiches im Mittelalter waren demnach im 19. Jahrhundert, neben den überwiegenden Beschreibungen des Militärischen und der osmanischen Expansion, zunehmend von einer Art völkerkundlicher Historiographie geprägt.

Die „Türkengefahr" als Bedrohungsnarrativ

Der führende Diskursstrang der Lehrbuchdarstellungen des Osmanischen Reichs im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit besteht im Bedrohungsnarrativ, das die osmanische Expansion beschreibt. Im Zentrum dessen stehen die Eroberung Konstantinopels und die Belagerungen Wiens. Wilhelm Pütz (1855) beginnt die

1145 Schlözer, August Ludwig von: August Ludwig Schlözers Vorstellung seiner Universal-Historie. Bd. 1. Göttingen: Dieterich 1772, S. 75.

1146 Schlözer, August Ludwig Schlözers Vorstellung seiner Universal-Historie, 1772, S. 206.

1147 Ebd. S. 206–210.

1148 Ebd. S. 211.

1149 Vgl. Vermeulen, Han F.: Before Boas: The Genesis of Ethnography and Ethnology in the German Enlightenment. Lincoln, London: University of Nebraska Press 2015.

Betrachtung der neueren Geschichte mit der Nennung verschiedener „höchst einflußreiche[r] Begebenheiten, welche das äußere und innere Leben der europäischen Menschheit theils verändert, theils völlig umgestalteten", darunter als erster Aspekt „Die Eroberung des byzantinischen Reiches durch die Türken, welche nun für lange Zeit dem Südosten Europa's gefährliche Nachbarn wurden"[1150]. Die Geschichtslehrbücher markieren den Fall Konstantinopels im Jahr 1453 als historische Zeitenwende, mit der das Mittelalter endete und Renaissance und Humanismus eingeleitet wurden. Damit wird eine herkömmliche Lesart der klassischen eurozentrischen Periodisierung der Weltgeschichte vorgestellt. Zunehmend wird die Türkengefahr, auch mit dem Alternativbegriff „Türkennoth"[1151], benannt und eine fortschreitende militärische Bedrohung durch das Osmanische Reich beschrieben. Wie Höfert betont, besitzt der Terminus zwei zu unterscheidende Ebenen; die erste betrifft den Bedrohungsdiskurs, der mit den Türkendrucken verbreitet wurde, und die zweite bezeichnet eine historiographische Bewertung der osmanischen Expansion.[1152]

Die zweite Belagerung Wiens und die Herrschaft Süleymans I. (1494/95–1556) wird als Höhepunkt des Osmanischen Reiches aufgefasst. Eine „klassische" Darstellung der Ereignisse im 19. Jahrhundert, wie bei Weber (1847), erzeugt eine antagonistische Gegenüberstellung: „Soliman" „rückte mit Heeresmacht bis vor die Mauern von Wien. Der Heldenmuth der Besatzung dieser Kaiserstadt rettete jedoch das christliche Abendland vor türkischer Knechtschaft."[1153] Auch bei Bumüller (1844) „rückte" der Sultan „bis vor Wien und seine wilden Horden streiften bis tief in die Steiermark; Mord und Flamme bezeichneten ihren Weg, und viele tausend Jungfrauen und Jünglinge wurden in die Sklaverei fortgeschleppt. Doch brach sich die Wuth der Türken an den Mauern von Wien".[1154] Einige Texte zeigen so eher eine propagandistische Darstellung als eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den inzwischen über 150 Jahre zurückliegenden Ereignissen. Die Türken werden weiterhin als feige, unehrenhafte Schar beschrieben, als das Böse schlechthin. Für untere und mittlere Klassenstufen wird ein noch stärker ausgeschmückter erzählerischer Stil verwendet:

1150 Dem schließen sich folgende Aspekte an: „Umgestaltung des Kriegeswesens durch die allgemeinere Anwendung des Schießpulvers und die Errichtung stehender Heere", „Erfindung und schnelle Verbreitung der Buchdruckerkunst" und „Entdeckung eines neuen Welttheils" und „Die große, sich fast über alle Staaten des mittleren und nördlichen Europa verbreitende Kirchenspaltung". Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte, 1855, S. 1.

1151 Bumüller, Johannes: Die allgemeine Geschichte für Gymnasien und ähnliche Schulen. Belle-Vue bei Constanz: Verlags- und Sortimentsbuchhandlung zu Belle-Vue 1844, S. 348; Müller, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte, 1873, S. 216.

1152 Vgl. Höfert Den Feind beschreiben, 2003, S. 51.

1153 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 305.

1154 Bumüller, Die allgemeine Geschichte für Gymnasien und ähnliche Schulen, 1844, S. 348.

> „Wie ein Schwarm Heuschrecken wälzten sich die Türken nach Wien. Aus allen Ländern, welche sich zu dem mohammedanischen Glauben bekannten, waren Streiter herbeigeströmt. In dem Heer des Kara Mustafa konnte man die mannigfachsten Trachten und Waffen sehen, denn daselbst waren vertreten die Volksstämme vom Indus bis zum Kaukasus, von Syrien bis zur arabischen Küste, aus den Nilländern bis zum nördlichen Afrika. Darunter die gefürchteten Janitscharen in ihrer prachtvollen Rüstung.“[1155]

Die religiös aufgeladene Sprache bei Gymnasiallehrer Hermann Mensch (1831–1914)[1156] (1887) konstruiert das Bedrohungsszenario noch apokalyptischer, die osmanische Armee fremder und mystischer. Im Abschnitt „Die Türken vor Wien (1683)“ bei Groth und Andrä (1918) werden die „Türken“ als auf der „Höhe ihrer Macht“ beschrieben, welche „begeistert für ihren Glauben“ versucht hätten, die „Fahne des Propheten noch weiter nach Norden zu tragen“.[1157] Der Vormarsch endet schließlich – ebenso wie bei Wrede[1158] – mit der Schlacht am Kahlenberg, wobei die Autoren von da an das Ende der „Türkengefahr“ konstatieren: „Da erschien ein Entsatzheer und schlug in der Schlacht am Kahlenberg die Türken in die Flucht. Sie setzten den Krieg zwar fort, wurden aber noch mehrmals besiegt, und das christliche Europa war von der Türkengefahr erlöst.“[1159] Auch wenn die Türken nicht der Barbarei oder Gräueltaten bezichtigt werden, wird in der Türkengefahr (der osmanischen Expansion) dennoch eine reale Gefahr für das „christliche Europa“ gesehen, sodass der Begriff selbst noch um 1918 in seiner historischen Dimension Anwendung findet. Er kann als ein Kollektivsymbol verstanden werden. Im Gegensatz zu den osmanischen Angreifern werden die Verteidiger Wiens zu Helden stilisiert, besonders das Einschreiten des Oberbefehlshabers der polnischen Hussaria, des „Polenkönigs“ Johann Sobieski (1629–1696) („Der edle Sobieski“[1160]), wird gefeiert.[1161]

1155 Mensch, Hermann; Steinmann, M: Bilder aus der deutschen Geschichte für untere und mittlere Klassen höherer Lehreranstalten. Von der Reformation bis zur Gegenwart. Kattowitz: Swinna 1887, S. 30.

1156 Hermann Mensch (1831–1914) studierte französische und englische Philologie und promovierte im Jahr 1862. Anschließend arbeitete er als Gymnasiallehrer in Schlesien. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 996.

1157 Andrä, Jakob Carl; Groth, Ernst: Erzählungen und Lebensbilder aus der deutschen Geschichte. Ausg. B., für konfessionell gemischte Schulen, mit 4 Geschichtskt., 8 Bildertaf. und 2 Anh.: Landes-(Provinzial-)Geschichte, Verlauf des Weltkrieges. 18. Aufl. Leipzig: Voigtländer 1918, S. 89.

1158 Wrede, Die ausgezeichnete Nation, 2013, S. 26f.

1159 Andrä; Groth, Erzählungen und Lebensbilder aus der deutschen Geschichte, 1918, S. 90.

1160 Mensch, Bilder aus der deutschen Geschichte, 1887, S. 33.

1161 Als „Gegenspieler“ auf osmanischer Seite taucht häufig Kara Mustafa (1634/1635–1683) auf, der Oberbefehlshaber der osmanischen Truppen bei der Zweiten Belagerung Wiens. Nach der verlorengegangenen Schlacht am Kahlenberg wurde er hingerichtet. Vgl. Özcan, Abdülkadir: Merzifonlu Kara Mustafa Paşa. In: Islâm Ansiklopedisi 29. Hrsg. von TDV İslâm Araştırmaları

Nicht alle Geschichtslehrwerke skizzieren ein ausschließlich pejoratives Bild der Eroberungen. Es liegen auch Geschichtslehrwerke vor, insbesondere unter den ab Ende des 19. Jahrhunderts erschienenen, die eine gewisse Umdeutung und ein gemäßigteres Türkenbild präsentieren, indem sie das Narrativ der Türkengefahr aussparen und nüchterne Beschreibungen vornehmen, insbesondere hinsichtlich der Eroberung Konstantinopels. Müller (1873) beschreibt die Geschehnisse unter der Überschrift „Türken in Konstantinopel. Wiederaufleben der Wissenschaft 1453" in einem Abschnitt und richtet den Fokus auf den Humanismus, welcher infolge der Übernahme Konstantinopels aufkam.

> „Unter dieser Herrschaft konnte keine Wissenschaft blühen; daher flohen viele byzantinische Gelehrte nach Italien, erregten dort Eifer für klassische Studien, namentlich für das Griechische, und von Italien verbreitete sich diese neue Bildung nach den anderen Ländern, am meisten nach Deutschland. Hier wurden viele Universitäten und andere Lehranstalten gegründet".[1162]

Die angebliche Bildungsfeindlichkeit der Osmanen wird auch hier benannt, allerdings auf das Resultat hin ausformuliert, dass der entstehende Humanismus davon profitierte. Bei Hans Winter[1163] (1897) ist das Thema gänzlich dem Kapitel „Renaissance der Wissenschaften und der Humanismus" zugeordnet. Unter der Überschrift „Die Wiederbelebung der Wissenschaften" heißt es nur noch knapp: „Im Jahr 1453 unterlag Konstantinopel dem Ansturm der aus Asien vorgedrungenen Türken" und „An jene Stelle trat ein türkisches Sultanat, das über zwei Jahrhunderte hindurch die christlichen Nachbarländer in Schrecken hielt."[1164] Anschließend kommentiert Winter:

> „Und doch hatte der Fall Konstantinopels für das Abendland auch eine günstige Folge. Die reichen Bücherschätze des alten Griechenlands waren im Byzantinischen Reiche aufbewahrt worden. Seit aber die Türkengefahr immer größer wurde, waren von dort zahlreiche Gelehrte mit ihren Büchern nach Italien ausgewandert".[1165]

Die „Türkengefahr" wird als Synonym für die osmanische Expansion verwendet, und in den Texten bleibt das Wort als selbständiger Begriff bestehen, der im Er-

---

Merkezi. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı 2004, S. 246–249, <islamansiklopedisi.org.tr/merzifonlu-kara-mustafa-pasa>.

1162 Müller, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte, 1873, S. 179.

1163 Hans Winter promovierte und arbeitete als Schuldirektor in München. Weitere biographische Informationen liegen nicht vor. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1189.

1164 Winter, Hans: Lehrbuch der deutschen und bayerischen Geschichte mit Einschluß der wichtigsten Thatsachen der außerdeutschen Geschichte und der Kulturgeschichte für höhere Lehranstalten, Mittelalter und neue Zeit bis zum Westfälischen Frieden. Bd. 1. München: Oldenbourg 1897, S. 133.

1165 Winter, Lehrbuch der deutschen und bayerischen Geschichte, 1897, S. 133.

zählzusammenhang der sich anbahnenden Renaissance zugeordnet wird. Diese wird im Anschluss an die Passage ausführlich dargestellt. Das Textbeispiel weist auf eine Akzentverschiebung hin, die in manchen Schulbüchern auftritt. Die Geschichtsdarstellung der Renaissance als Kulturepoche zwischen Mittelalter und Früher Neuzeit erscheint den Autoren wichtiger als das ausführliche Beschwören einer Türkengefahr, von der lediglich der Begriff übrigbleibt.

Wissenschaftliches Spezialwissen

Neben den Beschreibungen der Türkengefahr und des Bedrohungsszenarios tauchen in den Geschichtslehrwerken vereinzelt ausführliche Berichte über die gesellschaftlichen Zustände des Osmanischen Reiches auf. Weber nimmt in einem eingerückten Abschnitt nach der Schilderung der Eroberung Konstantinopels eine solche Beschreibung vor:

> „Der Großherr (Sultan, Padischah) ist unumschränkter Gebieter über Leben und Tod aller seiner Unterthanen und Besitzer alles Grundeigenthums. Sein Wille gilt als Gesetz und ist nur durch die Gebote des Korans und durch gewisse herkömmliche Sitten gebunden. Bei den Türken gibt es keinen Adel und außer den Priestern (Imams) und geistlichen Orden (Derwischen) keine Ständeunterschiede. Der Großherr bewohnt das Serail, eine Vereinigung von mehreren Palästen, Gärten, Wohnhäusern u. dgl. Die Wohnung der von den Männern streng geschiedenen Frauen heißt Harem; jeder vornehme Türke hat einen solchen, da ihm gestattet ist, vier Frauen zu nehmen und so viele Sclavinnen zu halten, als er ernähren kann; am reichsten ist der großherrliche Harem, dem der Kislar Aga, das Haupt der schwarzen Verschnittenen, vorgesetzt ist. – Dem Sultan zunächst steht der Groß-Vezier, dessen Palast die Pforte heißt. Auf ihm liegt die ganze Last der Reichsgeschäfte; er führt den Vorsitz im Divan oder dem hohen Rath, der bei wichtigen Angelegenheiten einberufen wird und woran der Großadmiral (Kapudan Pascha), die zwei Oberrichter (Kadi askers), der Minister des Auswärtigen (Reis Effendi; dem die Dolmetscher, Dragomans, untergeordnet sind), der Großschatzmeister (Defterdar) u. a. Antheil haben. – Von großem Einfluß auf die Verwaltung und Rechtspflege ist das Collegium der in Rangklassen getheilten Ulemas, oder Gesetzeskundigen, die in allen wichtigen Angelegenheiten um ihr Gutachten (Fetwa) befragt werden; das Oberhaupt dieser Gelehrten, aus denen gewöhnlich die Richter für die größeren und kleineren Städte (Mollas und Kadis) genommen werden, ist der Mufti. Die Provinzen werden durch Statthalter oder Beamte mit unbeschränkter militärischer und richterlicher Gewalt regiert. Nach dem Umfang ihres Gebiets führen sie verschiedene Namen. Beglerbegs (Fürsten der Fürsten) haben ganze Provinzen (Rum und Anatoli) unter sich; kleinere Theile werden von Paschas, noch kleinere von Beys, die kleinsten von Agas verwaltet; keiner ist indeß von dem andern abhängig. – Die Moslemen entrichten an die Schatzkammer den Zehnten von dem Ertrag ihrer Güter; die nicht muselmännischen Unterthanen (Rayahas) bezahlen Kopfgeld (Haratsch), Grund- und Vermögenssteuer

> und werden durch willkürliche und harte Frohndienste und durch den Knabenzins zur Ergänzung der Janitscharen gedrückt.“[1166]

Zur Erläuterung der osmanischen Gesellschaft werden viele Fremd- und Lehnwörter in eigener Transkription verwendet, beginnend mit den Synonymen Sultan und Padischah über die zahlreichen osmanischen Titel bis zur Erwähnung des Serails (*Saray*), der Pforte und der Ulemas. Sie werden genannt, aber im weiteren Verlauf des Schulbuchs nicht erneut verwendet. Es findet eine umfassende Darstellung verschiedener Aspekte der osmanischen Gesellschaft Platz, welche dennoch von Weber aus einer westlichen Perspektive als Despotie beschrieben wird, die Christen und Frauen unterdrücke. Verantwortlich dafür sei die Verflechtung von staatlicher und religiöser Gewalt und die kleingliedrige Aufteilung der Macht. Die Beschreibungen Webers sind durchdrungen mit Fach- und Spezialwissen und bieten einen Einblick in eine neutralere Darstellungsweise.
Der Abschnitt endet mit einem als positiv verstandenen Gegenbeispiel („Zum Glück für das Abendland“). Auch das Aufkommen eigener politisch-religiöser Strömungen in Persien unter dem Missionar „Hassan“, mit dem „ein mit Klugheit und hohen Eigenschaften begabter Fürst“ erschien, wird positiv bewertet und habe „dem Reiche der Perser eine ungewöhnliche Stärke“ verliehen.[1167] Dieses Spezialwissen zur Geschichte des Nahen Ostens nimmt in der *Weltgeschichte* Webers einen gewissen Raum ein, bleibt allerdings ohne Bezug zu den übrigen Inhalten im Schulbuch.
Auch bei Dittmar (1849) werden weitergehende Informationen geboten, besonders hinsichtlich der Knabenlese (*Devşirme*). Als Beispiel wird die Herkunft von Georg Kastriota (1405–1468) angeführt, der das Fürstentum Kastrioti, das von 1389 bis 1444 in der Region des heutigen Albaniens existierte, gegen das Osmanische Reich verteidigte. Kastriota sei eines der christlichen Kinder gewesen,

> „die alle fünf Jahre im osmanischen Reiche ausgehoben und im Islam erzogen wurden, und von denen ein Theil zu niedrigen Diensten, ein Theil zu Janitscharen bestimmt wurde, − die begabtesten aber in den Serai’s in strenger Zucht heranwuchsen und dann entweder in die ersten Schaaren der Pforten-Sipah’s, d. i. der kaiserlichen Leibwache oder in der Klasse der Staatsbeamten eintraten.“[1168]

Die hier eher neutral geschilderte Knabenlese wird in manchen Schulbüchern und Quellen stark negativ dargestellt, wobei diese Deutung Neumann zufolge aus einer nationalistisch geprägten Geschichtsschreibung der Balkanstaaten stammt,

1166 Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 304f.
1167 Ebd. S. 305.
1168 Dittmar, Die Weltgeschichte, 1849, S. 390.

welche die Knabenlese als Türken-Blutzoll charakterisiert.[1169] Dittmar betont die gewichtige Bedeutung der Janitscharen:

> „Auf dieser Einrichtung beruhte die Hauptkraft der osmanischen Macht: denn bis gegen die Mitte des 16. Jahrhunderts hin bestand das Heer der Janitscharen, so wie die Klasse der höheren Staatsbeamten, *nur* aus jenen christlich geborenen und im Serai erzogenen Sclaven, und daß man nachher von diesem echt türkischen Grundsatz abgieng, war eine von den Hauptursachen, welche diesen Staat allmählig in Verfall brachten."[1170]

Die Janitscharen und Staatsbeamten seien die zentrale Stütze des osmanischen Staates gewesen, mit der Abkehr von der Knabenlese sei jedoch der generelle Niedergang des Osmanischen Reiches eingeleitet worden. Dittmars Interpretation blendet andere außenpolitische und ökonomische Faktoren der äußerst heterogenen osmanischen Gesellschaft und ihrer gesellschaftlichen Entwicklung aus. Neumann hebt mit heutigem Wissensstand allerdings hervor, dass Gesetzesänderungen den Janitscharen in der Tat die Möglichkeit der Eheschließung eröffneten. Ihr Status wurde vererbbar und sie konnten sich als eine eigene Führungskaste etablieren, die zeitweilig einen stabilisierenden Faktor in der Machtpolitik ausmachte.[1171] Die bei Weber und Dittmar präsentierten Informationen stellen zusätzliches (Spezial-)Wissen für die Rezipienten bereit, das der wissenschaftlichen Literatur entstammte. Es bleibt zwar ohne Verbindung zu den weiteren Ausführungen, weist aber auf den interdiskursiven Charakter des Schulbuchwissens hin.

Zusammenfassung

Die mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Vorstellungen des Osmanischen Reiches bilden einen Strang des Türkeidiskurses, welcher als Vorwissen in die zeitgenössischen Wahrnehmungen eingeht und selbst heute manchmal noch nachwirkt. Die Schulbuchtexte bieten teilweise umfassende historische Beschreibungen zur Herkunft der Türken und binden ethnographisches Wissen ein, um deren Fremdheit zu betonen. Daneben finden sich die pejorativen Charakterisierungen der Türkengefahr und der osmanischen Expansion. Die Autoren stellen dabei die historische Distanz zu einem längst vergangenen und mittlerweile veränderten Osmanischen Reich nicht immer heraus. Manche Quellen reproduzieren auf diese Weise ein unverändertes mittelalterliches Türkenbild, wodurch der Eindruck einer anhaltenden Gültigkeit erweckt wird. Auf der anderen Seite sind die Darstellungen durchaus heterogen und besitzen unterschiedliche Funktionalitäten. Während Lehrbücher aus der Zeit bis in die 1860er Jahre religiöse Darstellungselemente verwenden und mit den osmanischen Eroberungen ein Endzeitszenario aufrufen, stellen Werke vom Ende des 19. Jahrhunderts die osmanische Gefahr

1169 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 158.
1170 Dittmar, Die Weltgeschichte, 1849, S. 390.
1171 Vgl. Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 156.

als ein randständiges Ereignis in der Vergangenheit dar, wobei der Fall Konstantinopels, sozusagen positiv wirkend, eher als Initiator für den Humanismus und die Renaissance dient. Diese Tendenz setzt sich fort, sodass in den Lehrwerken um die Jahrhundertwende und während des Ersten Weltkrieges die Mittelalter-Darstellungen noch stärker gekürzt sind:

> „Die Türken sind um 1000 nach Christus aus Mittelasien gekommen und haben sich in Vorderasien und dann auch auf dem Balkan ein großes Reich gegründet. Um 1600 – 1700 standen die Türken auf dem Gipfel ihrer Macht. Seit den Türkenkriegen und Türkensiegen des Prinzen Eugen, die er für Habsburg erstritt, ging es langsam mit dem mächtigen türkischen Reiche abwärts."[1172]

Diese Passage von Franke (1915) ist neutral gehalten und gibt nur die nötigsten Informationen als eine rasche Einleitung, um endlich mit den jüngsten Ereignissen vor dem Weltkrieg fortfahren zu können. Die Wissensbestände zum Mittelalter sind somit eng an ihre Funktion im jeweiligen Werk geknüpft. Das Mittelalter wurde entsprechend der seit der Renaissance gültigen Interpretation als ein „dunkles Zeitalter" verstanden, in dem das Osmanische Reich und die Türken die Rolle des Antagonisten hatten.

„Die Pforte aber, in unbehaglichem Schwanken zwischen Seyn und Nichtseyn" – Niedergang versus Reformbemühungen

Das herkömmliche Sprechen über die Geschichte des Osmanischen Reiches schildert einen rasanten „Aufstieg" bis zum Höhepunkt mit der Ersten Belagerung Wiens (1529) unter Süleyman I. und einen „Niedergang", dessen Beginn oftmals mit der zweiten Belagerung Wiens (1683) datiert wird. Die gegenwärtige Geschichtswissenschaft hinterfragt diese schlichte und lineare Erzählung zu Recht und betrachtet die Entwicklungen wesentlich differenzierter, wenngleich Aufstieg und Niedergang – aus machtpolitischer Perspektive – nicht gänzlich zu bestreiten seien, wie Reinkowski festhält.[1173] Adanır zeigt in seinem Artikel *Der Zerfall des Osmanischen Reiches* (1997), dass die unterschiedlichen Deutungen der Geschichte des Aufstiegs, der Stabilität und des Verfalls des Osmanischen Reiches selbst einem historischen Wandel unterliegen.[1174] Das 19. Jahrhundert nimmt in den historischen Darstellungen durchweg eine *eigene* Stellung ein, wobei die Forschungsliteratur zwischen Beschreibungen des Niedergangs und der Modernisierungstendenzen changiert; deswegen bezeichnete Ortaylı es als „Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reiches". Eckpfeiler sind die „‚von oben' einge-

1172 Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte, 1915, S. 184.
1173 Vgl. Kramer, Heinz; Reinkowski, Maurus: Die Türkei und Europa. Eine wechselhafte Beziehungsgeschichte. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 72.
1174 Vgl. Adanır, Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 108ff.

führten Tanzimat-Reformen", welche den Beginn des Modernisierungsprozesses „im westeuropäischen Sinne"[1175] darstellen. Vorrangiges Ziel des Prozesses war die Sicherung der Existenz des Osmanischen Reiches. Die daran anknüpfende ereignisreiche „Reformzeit" hat in der Geschichte der Türkei je nach politischer Ausrichtung eine eigene politische Bewertung erfahren.[1176] Adanır urteilt, dass die jüngste Rezeption des späten Osmanischen Reiches sich weitestgehend vereinheitlich hat:

> „Es ist jedoch in der Geschichtswissenschaft praktisch zu einer Konvention geworden, den bemerkenswerten gesellschaftlichen-kulturellen Wandel in dieser Epoche als ‚Vorgeschichte' der späteren nationalstaatlichen Entwicklung zu behandeln. Das Positive wird gleichsam nationalisiert, das Negative – Korruption, Inflation, Ausbeutung – dagegen als Folge osmanischer Rückständigkeit apostrophiert."[1177]

Heute, da wir wissen, dass das Osmanische Reich im November 1920 endete und von der 1923 gegründeten Türkischen Republik abgelöst wurde, kann die Phase unabhängig von einer politischen Instrumentalisierung als „Das letzte osmanische Jahrhundert (1826-1920)"[1178] beschrieben werden. Die Neigung zu einer teleologischen Rahmenhandlung bleibt jedoch weiterhin charakteristisch.
Für den Türkeidiskurs der vorliegenden Geschichtslehrwerke war der historische Fortgang des Osmanischen Reiches ungewiss, und trotzdem sind die Deskriptionen maßgeblich durchdrungen von der Erzählung des Niedergangs. Sie bildet einen dominanten Diskursstrang. Bei den Schilderungen der Zustände des Osmanischen Reichs handelt es sich jeweils um Bewertungen bestimmter historischer Abschnitte. Die Bedeutung des Niedergangsnarrativs konnte in den vorherigen Abschnitten bereits angedeutet werden. Es war schon in die Darstellungen zum Griechischen Unabhängigkeitskrieg lose eingebunden und wurde nachfolgend zum beständigen Merkmal des Diskurses. Während die Texte oft auf eine militärische Schwächung eingehen, ging es in den Darstellungen stets auch um die Modernisierungsbestrebungen und Reformbemühungen. Im Folgenden werden diese zentralen Aspekte der Niedergangsbeschreibungen analysiert.

„Der kranke Mann am Bosporus"
Kein sprachliches Konstrukt beschreibt die europäische Wahrnehmung des Osmanischen Reiches im 19. Jahrhundert pointierter und weist eine anhaltendere Popularität auf als das Kollektivsymbol vom „kranken Mann am Bosporus". In vorherigen Kapiteln konnte bereits vereinzelt Bezug auf das Konstrukt genommen werden, das an „die orientalische Frage" gekoppelt war, aber eine noch weiterrei-

---

1175 Gencer, Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 63.
1176 Vgl. Ortaylı, Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reiches, 2015, S. 36ff.
1177 Adanır, Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 120.
1178 Kreiser; Neumann, Kleine Geschichte der Türkei, 2009, S. 156.

chende Strahlkraft besaß. Im Umfeld eines im Zerfall wahrgenommenen Osmanischen Reiches entstand seit der Orientkrise in Europa die medial weitverbreitete Persiflage vom „Sick man of Europe". Die Äußerung, deren Ursprung zumeist auf eine Aussage des russischen Zaren Nikolaus I. zurückgeführt wird[1179], avancierte zur bekannten Metapher für das Osmanische Reich und etablierte sich als fester Bestandteil des Sprechens im Zusammenhang des Niedergangsnarrativs. Mit dem „Sick man of Europe"[1180] erhielt das Osmanische Reich zwar explizit einen Platz *im* europäischen Kosmos und Machtgefüge, aber gleichermaßen wurde es in eine Abhängigkeit von den europäischen Großmächten gestellt, welche schließlich über den Fortbestand, also das Überleben des kranken Mannes, verhandelten.
Im deutschen Sprachraum festigte sich in der Öffentlichkeit und in der geschichtlichen Darstellung als äquivalenter Ausdruck die Rede vom „kranken Mann am Bosporus". Mit der ergänzenden Nennung der Meeresenge wird direkter als in anderen Sprachen[1181] auf das Osmanische Reich Bezug genommen. Das sprachliche Bild symbolisiert das Spannungsverhältnis zwischen Niedergang und Modernisierung. Die Krankheit steht für den Verfall und innenpolitische Probleme, die eine Handlungsunfähigkeit und den Zusammenbruch zur Folge haben könnten. Mit einer möglichen Heilung verbinden sich die als Heilmittel verstandenen Reformen, welche von außenstehenden, als gesund geltenden Ärzten (den europäischen Mächten) an den Patienten (das Osmanische Reich) herangeführt werden.

1179 Bereits in den Geschichtslehrwerken des Untersuchungszeitraumes wird die Herkunft der Äußerung benannt, wie bei Bumüller (1862): „Damit kontrastierten freilich die Unterredungen, welche Kaiser Nikolaus mit dem englischen Gesandten Seymour im vorhergehenden Jahre gepflogen hatte und welche gerade jetzt von der englischen Regierung veröffentlicht wurden, nicht wenig; denn der Kaiser setzte in denselben als bestimmt voraus, daß die Türkei (‚der kranke Mann') bald zusammenbrechen werde und mit England im Bunde, erklärte er, brauche Frankreich nicht zu fürchten; der Passivität Oesterreichs glaubte er sich unbedingt sicher und Preußens erwähnte er nicht einmal." Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 676. – Jähne verortet die Krankheitsmetapher im Zusammenhang mit der Türkei bereits am Anfang des 19. Jahrhunderts, wofür er eine Aussage von Treitschke heranzieht. Treitschke gibt an, dass Johann Peter Friedrich Ancillion (1767–1837) „damals zuerst den Namen des ‚kranken Mannes' gab" und bezieht sich dabei auf das Jahr 1833. Vgl. Treitschke, Heinrich von: Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert Bd. 4: Bis zum Tode König Friedrich Wilhelms III. Leipzig: Hirzel 1889, S. 331, zitiert nach Jähne, Armin: Der „kranke Mann am Bosporus". Gebremste Nationwerdung auf dem Balkan. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin 111 (2011), S. 159–183, hier 161.

1180 Der Terminus hat verschiedentlich Eingang in die Forschung über die Wahrnehmung des Osmanischen Reiches gefunden, wie zum Beispiel in Aslı Çırakmans Werk From the "Terror of the World" to the "Sick Man of Europe" (2005).

1181 Der Ausdruck wurde in zahlreichen Sprachen übernommen, wobei die Übersetzungen sich in Nuancen unterscheiden. Die französische Bezeichnung „l'homme malade de l'Europe" und die türkische „Avrupa'nın hasta adamı" verweisen auf den kranken Mann Europas, die griechische hingegen lediglich auf den „großen Kranken" (Μεγάλος ασθενής). Bis heute findet die Wendung „kranker Mann" übertragen auf reformbedürftige Staaten eine mediale Anwendung.

Zentral in dem Bild sind sowohl die Frage nach der Reformfähigkeit als auch nach der Aufteilung des Erbes im Fall eines Ablebens.
In den vorliegenden Geschichtslehrwerken liegen unterschiedliche Verwendungen des Begriffs vor. Zum ersten Mal taucht er im Jahr 1855 bei Ludwig Bender[1182] (1801–1884) auf und wird aus der russisch-türkischen Feindschaft im Rahmen des Krimkrieges hergeleitet:

> „Nach langwierigen und langweiligen Zänkereien zwischen Frankreich und Rußland wegen einiger Gerechtsame in Bezug auf die heiligen Stätten im gelobten Lande, und nachdem die Pforte mehr zu Gunsten Frankreichs entschied, suchte Rußland Verwickelungen mit der Türkei, die es sich als einen ‚kranken Mann' dachte, dessen Hab und Gut bald zur Theilung kommen müsse, und verlangte, daß sie ihm die Schutzherrlichkeit über die 12 Millionen griechischer Christen im osmanischen Reiche zuerkenne."[1183]

Bender stellt den Begriff so vor, als hätte Russland ihn eingeführt, um den bevorstehenden Untergang des Osmanischen Reiches für die eigene politische Sache, den Anspruch, die Schutzmacht für die osmanischen Christen zu sein, zu propagieren. Andere Werke untermauern diese herrschende Lesart und sehen in Zar Nikolaus I. einen Aggressor, der seine Weltmachtstellung ausweiten möchte. Die Nennung des „kranken Mannes" ist dadurch überwiegend in die Beschreibungen der Geschichte des Russischen Reiches eingebunden. Ernst Keller[1184] (1910) zufolge ist Zar Nikolaus I. „Schiedsrichter Europas" mit dem Ziel, „die Türkei zu erobern, vor allem Konstantinopel"; ihm wird die Aussage zugeschrieben, dass es gilt, „dem ‚kranken Mann', der Türkei, das Sterben zu erleichtern."[1185] Ähnlich äußerte sich Pütz[1186] (1877): „Kaiser Nikolaus I. sah in der Türkei nur noch einen

1182 Ludwig Bender (1801–1884), Studium der evangelischen Theologie; ab 1828 arbeitete er als Direktor der höheren Schule in Langenberg. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 808.

1183 Bender, Ludwig: Die deutsche Geschichte. Ein patriotisches Lehr- und Lesebuch für höhere Bürgerschulen Preußens. Essen: Baedeker 1855, S. 178. – Deutlich benennt später auch Franke die russischen Ambitionen: „Dagegen sträubte sich Nikolaus und forderte von der Pforte ein förmliches Schutzrecht über alle griechischen Christen des osmanischen Reiches (etwa 11 Millionen). Damit hätte er sich jederzeit in die inneren Angelegenheiten der Türkei mischen können und wäre in der Lage gewesen, dafür zu sorgen, daß das reiche Erbe, das der ‚kranke Mann am Bosporus' bald hinterlassen mußte, in die rechten, d. h. in die russischen Hände gelangte." Franke, Theodor: Neuzeitliche Weltgeschichte der Weltmächte. Leipzig: Wunderlich 1908, S. 116.

1184 Ernst Keller konnte biographisch nicht näher ermittelt werden. Er wirkte als Direktor des städtischen Lehrerinnenseminars in Frankfurt am Main. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1135.

1185 Keller, Ernst: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen. 4. Teil: Geschichte der Neuesten Zeit. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg 1910, S. 93.

1186 Bereits in seinem früheren Werk heißt es: „den ‚kranken Mann', wie man die türkische Macht nannte"; Pütz, Die Geschichte der letzten 50 Jahre, 1867, S. 491.

‚kranken Mann', dessen Tod unvermeidlich und dessen ansehnliches Erbe in die rechten Hände zu bringen nunmehr die Zeit gekommen sei."[1187] Und auch Albert Gehrke[1188] (1878) gibt die Rede des Zaren wieder: „Er nannte die Türken einen ‚kranken Mann', über dessen Hinterlassenschaft man sich zu einigen habe."[1189] Mit diesen sehr ähnlichen Textpassagen nehmen die Autoren eine distanzierte Haltung zu dem Ausdruck ein, welcher in die russische Perspektive verlagert und dafür genutzt wurde, die machtpolitischen Ambitionen Russlands hervorzuheben. In Darstellungen anderer Lehrbücher wird „der kranke Mann" nur noch in Klammern angeführt, wie beispielsweise bei Bumüller (1862)[1190] und Rothert (1907): „Die Türkei scheint mit ihrem so schmal gewordenen Besitz an der Grenze der Lebensfähigkeit angekommen zu sein. (‚Kranker Mann'.)"[1191] Hier dient die Nennung lediglich als zusätzlicher Hinweis zu einer sachlichen Erklärung. Angenommen werden kann, dass die Metapher als Kollektivsymbol bereits hinlänglich verankert war. Weitere Stellen benutzen die Bezeichnung als Synonym für das Osmanische Reich, wie Weber (1879), der ebenfalls im Anschluss an den Krimkrieg resümiert: „der ‚Kranke Mann' kam nicht zur Genesung."[1192] Verschiedene Autoren knüpfen an das sprachliche Bild an und führen es weiter, wie Blumhardt (1877): „Der ‚kranke Mann' schien diesmal der Altersschwäche erliegen zu sollen."[1193] Oder Redenbacher (1878): „Der ‚kranke Mann' wurde zusehends kränker".[1194] Oder Weber (1879): „Nun war der ‚kranke Mann' am Bosporus einem Arzte anvertraut, der mit acuten Mitteln eine rasche Krisis herbeizuführen vermochte."[1195] Lediglich bei Weber wird Russland als direkt in die Metapher eingebauter „Arzt" angeführt, der „dem kranken Mann" helfend zur Seite springt. Ansonsten werden die Metaphern, wie gezeigt, auf einer sprachlichen Ebene etwas

---

1187 Pütz, Wilhelm: Historische Darstellungen und Charakteristiken. Die Geschichte der neuesten Zeit. Bd. 4. 2. umgearbeitete Aufl. Köln: DuMont-Schauberg 1877, S. 408.

1188 Albert Gehrke (1840–1911), Dr. phil, war freireligiös und arbeitete als Lehrer für Geschichte und Germanistik als Oberlehrer am Gymnasium in Rudolstadt. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 993.

1189 Gehrke, Albert: Grundriß der Weltgeschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. Dritter Theil. Die Neuzeit. Wolfenbüttel: Zwißler 1878, S. 155.

1190 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 676: „denn der Kaiser setzte in denselben als bestimmt voraus, daß die Türkei (‚der kranke Mann') bald zusammenbrechen werde".

1191 Es wird sogar vorweggenommen: „Trotz dieser Schwäche wird ein Angriff der Griechen 1897 glänzend zurückgeschlagen, endet aber doch mit dem Verlust Kretas." Rothert, Karten und Skizzen aus der allgemeinen Geschichte der letzten 100 Jahre, 1907, Nr. 15.

1192 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 432.

1193 Blumhardt, Johann Christoph: Handbüchlein der Weltgeschichte für Schulen und Familien. 7. Aufl. Calw, Stuttgart: Verlag der Vereinsbuchhandlung 1877, S. 302.

1194 Redenbacher, Wilhelm: Lesebuch der Weltgeschichte oder die Geschichte der Menschheit von ihrem Anfange bis auf die neueste Zeit. Bd. 4. Calw: Verlag der Vereinsbuchhandlung 1878, S. 289.

1195 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 563.

ausgeführt. Eine genauere Zuweisung von Positionen oder Spezifizierungen der „Krankheit" oder des „Heilmittels" bleiben aber aus.
Die bestimmende Funktion der Erzählung vom „kranken Mann" in den deutschen Geschichtslehrwerken liegt darin, die kolonial-imperialistischen Interessen der *anderen* europäischen Mächte – vornehmlich Russlands – zu beschreiben. Die Machtinteressen der Staaten werden als Machthunger und Gier herabgewürdigt; im selben Atemzug werden die eigenen Ambitionen des Deutschen Reiches verschwiegen. Brockmann und Kösters (1914) geben an, dass Frankreich, Russland und England, anders als das Deutsche Reich, „nur darauf warten, den ‚kranken Mann' zu beerben"[1196]. Selbst von den Griechen wird behauptet, dass der Zar „ihnen jedenfalls bei dem Tode des ‚kranken Mannes' am Bosporus einige Stücke von dessen Verlassenschaften gönnen werde".[1197]
Allgemeinere Äußerungen finden sich demgegenüber in späteren Werken. Franke benutzt 1915 zwar die Überschrift „Der kranke Mann am Bosporus"[1198], erläutert aber lediglich, dass „man" „den Sultan und sein Reich" „seit dem Türkenkriege von 1877/78" „als den Kranken Mann am Bosporus" betrachtete.[1199] Mit der Zeit – und in Abhängigkeit vom spezifischen Erzählzusammenhang – wird immer mehr Abstand genommen; der Terminus hat Dauerhaftigkeit als Kollektivsymbol, verliert aber auch an politischer Relevanz.

Reformbemühungen: Die Ära der Tanzimat
In den Geschichtslehrwerken finden sich an zahlreichen Stellen Kommentierungen und Wertungen der Reformpolitik des Osmanischen Reiches im 19. Jahrhundert. Schon im Abschnitt über die orientalische Frage der 1820er und 1830er Jahre konstatiert Bauer (1839) Annäherungen an Europa:

> „Andererseits rüttelte Mahmud selbst an den Stützen des Nationalgefühls, indem er europäischer Sitte und Kleidertracht Eingang zu verschaffen suchte, statt des Turbans den Fes mit herabhängender Spitze anbefahl, fremde Gesandte in ihren Wohnungen besuchte, und an ihren Festen Theil nahm, seinen Frauen größre Freiheit gestattete, und in den Schlössern am Bosporus zwanglos dem Genuße des Weins huldigte."[1200]

Der Einführung „europäischer" Gepflogenheiten und einer kulturellen Öffnung durch Mahmud II., der „ein Freund europäischer Sitten und Genüsse"[1201] gewesen sei, standen in der osmanischen Gesellschaft weitverbreitete Abwehrreaktio-

1196 Brockmann; Kösters, Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen, 1914, S. 111f.
1197 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 682
1198 Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte, 1915, S. 184.
1199 Ebd.
1200 Bauer, Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, 1839, S. 837.
1201 Ebd. S. 705.

nen entgegen.[1202] Kreiser konstatiert, dass mit der veränderten Kleiderordnung eine Epochendistinktion vorlag, die erst mit dem Hutgesetz im Jahr 1925 unter Atatürk eine Ablösung fand.[1203] Die Passagen Bauers vermitteln das Verständnis einer Umgestaltung durch Reformen als implizit positiv erachtete Aufnahme von genuin „europäischen Sitten und Genüssen". Aus heutiger Perspektive kann mit Schulze bestätigt werden, dass Mahmud II. bereits vor den Tanzimat das Ziel verfolgte, die Souveränität des Staates wiederherzustellen. Dabei fand eine vielschichtige Verlagerung der Souveränität statt, vom alleinherrschenden Sultan zum Staat nach europäischem Muster (die später von Abdülhamid II. wieder rückgängig gemacht wurde).[1204]
Schon im Jahr 1839, in dem das Reformedikt *Hatt-ı Şerif* im Gülhane Park in der Nähe des Topkapı-Palasts erlassen und damit die Ära der Tanzimat eingeleitet wurde, nimmt Bauer das Ereignis in sein Werk auf. Es wird dabei sogar mit der Proklamation der Menschenrechte in der Französischen Revolution gleichgesetzt:

> „Die Pforte aber, in unbehaglichem Schwanken zwischen Seyn und Nichtseyn, klammerte sich plötzlich an ein Phantom von Popularität, indem sie mittelst des Hattischerifs von Gülhaneh die Menschenrechte proclamierte. Ein schönes Aktenstück, wenn es nur in dem verfaulten Reich verwirklicht werden könnte."[1205]

Bauer würdigt die Ausarbeitung des Reformedikts als Dokument, weist ihm eine hohe Bedeutung zu, konstatiert aber eine schwierige Lage des Osmanischen Reiches („verfault"). Deswegen äußert er sowohl Hoffnungen als auch Zweifel an einer adäquaten Umsetzung der Reformbestrebungen. Das Edikt bedeutete tatsächlich einen Einstieg in ein neues Verhältnis des osmanischen Staates zu seinen Untertanen, markierte allerdings erst einen Anfangspunkt der Periode tiefgreifender Reformen.[1206] Die wesentlichste reformpolitische Entwicklungslinie der Tanzimat-Ära war Adanır zufolge die Abschaffung der *millets*, um die rechtliche Gleichheit aller Bürger zu gewährleisten. Diese sollten sich zu dem neugeschaffenen Osmanismus hingezogen fühlen und mit der Zeit eine Staatsnation bil-

---

1202 Konservative Gruppen sahen den Fez als Kopfbedeckung der Griechen und ungläubigen Völker des Balkans. Vgl. Kreiser, Klaus: Turban and türban: ‚Divider between belief and unbelief'. A political history of modern Turkish costume. European Review 13.3 (2005), S. 448–458, hier 450.

1203 „The Fez-age separates Turkish history as a perfectly distinct stratum from 'the age of the wound turban' and the 'hat age'. In the century between 1828 and 1925 the fez became a distinctive marker of gradually Ottoman 'nation'." Kreiser, Turban and türban: ‚Divider between belief and unbelief', 2005, S. 448.

1204 Vgl. Schulze, Die islamische Welt in der Neuzeit, 1998, S. 391

1205 Bauer, Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, 1839, S. 843.

1206 Vgl. Evered, Emine Ö.: Empire and Education under the Ottomans. Politics, Reform, and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks. London, New York: I. B. Tauris 2012, S. 38.

den.[1207] Die deutsche Öffentlichkeit war durch die Berichterstattung speziell der Augsburger *Allgemeinen Zeitung* gut informiert über die Geschehnisse im Osmanischen Reich und den Erlass des Edikts; sie stellten gängige Themen in der Tagespresse dar. Deswegen wird die Bezeichnung *Hatt-ı Şerif von Gülhane* sehr selbstverständlich als fremder Fachbegriff in die Lehrbuchtexte integriert; sie muss gebildeten Leserinnen und Lesern vertraut gewesen sein. Eine zweisprachige Publikation des Edikts in Türkisch und Deutsch erschien im Jahr 1842, besorgt durch den Orientalisten Julius Petermann (1801-1876) und den osmanischen Leutnant Ramis Efendi. Aus ihren Kommentierungen geht hervor, dass die Umsetzung der Reformpläne mit großen Schwierigkeiten verbunden war. Sie schildern, dass das Edikt in allen Bevölkerungsschichten zu Aufruhr aufgrund verlorengegangener Privilegien kam und weitgehend ignoriert wurde.[1208]
In den Folgejahren wird der Anstoß der Tanzimat-Reformen in die Geschichtslehrbücher aufgenommen; Autoren wie Beitelrock (1848) nehmen dabei nach und nach eine vertiefte Darstellung der Reforminhalte und ebenso eine erste Bewertung der Umsetzung vor:

> „Abdul Medschid beabsichtigte allerdings mancherlei Verbesserungen. So gab er, durch Redschid Pascha, den Mann des Fortschritts, überredet, den Hattischerif von Gülhanie (3. Nov. 1839), welcher im Jahr 1846 wieder neu eingeschärft wurde und allen Unterthanen ohne Unterschied der Religion Gleichheit der Rechte, Regulirung und Gleichheit der Auflagen, gleichmäßige Militärdienstaushebung und Aehnliches verhieß. Allein die Reformen scheiterten meist an der Trägheit oder Hartnäckigkeit der Türken, und Serailintriguen bewirkten oft plötzliche Veränderungen in den höchsten Beamtenstellen.“[1209]

Weniger als zehn Jahre nach der Verkündung werden die Reformansätze für gescheitert erklärt. Als Gründe hierfür gelten althergebrachte Stereotypen, besonders „Trägheit“ und Korruption auch auf der höchsten Ebene von Verantwortungsträgern. Eine ähnliche Begründung erscheint im fünfzig Jahre später veröffentlichten Werk von Klein und Schermann (1906) mit den Aspekten „Fanatismus der Türken“ und „Intrigen der höheren Beamten“.[1210] Mit Bezug auf Quellen des 17.

1207 Vgl. Adanır, Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 121.

1208 Vgl. Beiträge zu einer Geschichte der neuesten Reformen des Osmanischen Reiches, enthaltend den Hattischerif von Guelhane, den Ferman vom 21. November 1839, und das neueste Strafgesetzbuch. Hrsg. von Julius Petermann in Verbindung mit Ramis Efendi. Berlin: C. G. Lüderitz 1842.

1209 Beitelrock, Johann Michael: Grundriß der allgemeinen Geschichte für gelehrte Schulen. Dritter Theil. Neuere und neuste Geschichte oder von dem Ende des Mittelalters bis auf unsere Zeit. Dillingen: Friedrich 1848, S. 478.

1210 „Obgleich Ab-dul-Medschid bei seiner Thronbesteigung der alttürkischen Partei durch die Aufhebung verschiedner von seinem Vater getroffener Neuerungen einige Zugeständnisse gemacht hatte, erließ er 1839 den Hattischerif (heilige Schrift) von Gülhane (d. h. Kiosk der Tulpen,

Jahrhunderts hebt Ortaylı die europäischen Deutungsmuster hervor, in denen schon damals die Veränderbarkeit als Merkmal des Westens verstanden, der Orient hingegen als starr und untätig gelesen wird.[1211] Die Autoren der Geschichtsschulbücher attestieren Entsprechendes mit den abwertenden Merkmalen der Bequemlichkeit, Gleichgültigkeit und Verbohrtheit.
Erstmals als *Tanzimat* benannt und genauer beschrieben wird die Reformära im Jahr 1858 bei Carl Wernicke[1212], der im Kontext des Krimkrieges eine retrospektive Verortung vornimmt und dabei auch die Widerstände erwähnt:

> „Der Sultan hatte i J. 1839 durch den Hattischerif von Gülhane allen seinen Unterthanen ohne Unterschied der Religion Sicherheit des Lebens, des Eigenthums und Gleichheit vor dem Gesetze zugesagt. Diese neue Reichsordnung (Tansimat) wurde aber vielfach verletzt, und besonders häuften sich die Bedrückungen seit dem Sturze Reschid Pascha's durch die alttürkische Partei (1852)."[1213]

Als Protagonist der Reformen wird Mustafa Reşid Pascha (1800–1858) betrachtet, der als osmanischer Staatsmann und Diplomat im Auswärtigen Dienst wirkte und die Reformzeit politisch maßgeblich mitgestaltete, darunter auch als Großwesir zwischen 1846 und 1857.[1214] Auch Pütz stellt dessen Bedeutsamkeit heraus: Mustafa Reşid Pascha sei die „Seele" der Reformpartei gewesen.[1215] Ein übergreifendes Interesse an den Reformen im Osmanischen Reich kann daran erkannt werden, dass selbst Geschichtstabellen, wie die von Winderlich (1858), den Reformbeginn

---

ein Pavillon in den Gärten des neuen Serails), durch welchen allen türkischen Untertanen ohne Unterschied der Religion Sicherheit des Lebens, des Eigentums und der Ehre gewährleistet und eine Verbesserung der Rechtspflege und des Abgabensystems sowie der Aufhebung des Verkäuflichkeit der Ämter in Aussicht gestellt wurde; die meisten der beabsichtigten Reformen scheiterten jedoch an dem Fanatismus der Türken und den Intrigen der höheren Beamten." Klein, Sophie; Schermann, Max: Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Schulen. 10. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder 1906, S. 411f.

1211 Vgl. Ortaylı, Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reiches, 2015, S. 8.

1212 Carl Wernicke wirkte als Oberlehrer an der Elisabethschule in Berlin. Weitere biographische Informationen konnten nicht ermittelt werden.

1213 Wernicke, Carl: Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Töchterschulen. 6. sehr verm. Aufl. Berlin: Nauck 1858, S. 213.

1214 1851 eröffnete Reşid unter anderem die Encümen-i Daniş (Gesellschaft der Gelehrten), die erste osmanische Gelehrtengesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, die sich jedoch 1862 wieder auflöste. Vgl. Beydilli, Kemal: Mustafa Reşid Paşa. In: Islâm Ansiklopedisi 3. Hrsg. von TDV İslâm Araştırmaları Merkezi. Istanbul: Türkiye Diyanet Vakfı 2006, S. 348–350, < islamansiklopedisi.org.tr/mustafa-resid-pasa>.

1215 „Obgleich der Sultan Abdul-Medschid durch den Hattischerif von Gülhane vom 3. November 1839 allen seinen Unterthanen, ohne Unterschied des Glaubens, Sicherheit des Lebens und des Eigenthums zugesichert hatte, so fehlte es nicht an vielfachen Bedrückungen, die sich besonders mehrten, als 1852 mit dem Sturze der Reformpartei, deren Seele Reschid Pascha war, die alttürkische Partei zur Macht gelangte." Pütz, Historische Darstellungen und Charakteristiken, 1877, S. 486.

aufgreifen. In der Spalte „Culturgeschichte" wird auch „Der Hattischerif von Gülhanie, Religionsfreiheit und Constitution in der Türkei" benannt.[1216]
Erst Friedrich Kurts nimmt in dem von ihm weitergeführten Werk Nösselts 1859 eine umfangreichere Bestandsaufnahme vor. So habe „die Regierung des Sultans" mit dem „berühmten Hattischerif von Gülhane" „einen Versuch gemacht, die bisher rein despotischen Einrichtungen der Verwaltung aufzuheben und sich den europäischen Zuständen zu nähern". Einflussreich sind die Vergleiche der „despotischen Einrichtungen" mit den „europäischen Zuständen", die stets als Maßstab der Reformen betrachtet werden. Auch wenn Europa weiterhin ein heterogener Raum mit sehr unterschiedlichen Staaten war, wird es als einheitliches Vergleichsobjekt konstruiert. Am Schluss fragt Kurts:

> „Wird es aber möglich sein, den Geist der türkischen Nation neu zu beleben? Wird es überhaupt gelingen, das an Macht und Ansehen verfallene Reich, besonders in Europa noch dauernd zu retten? Rußlands Blicke waren auf Constantinopel und die Dardanellen gerichtet, und in der Moldau und Wallachei war der Einfluß dieser Großmacht schon bedeutender, als die fast nur dem Namen nach bestehende Oberhoheit des Sultans."[1217]

Kurts konstatiert einen Macht- und Prestigeverlust des Osmanischen Reiches und legt die fortgeschrittenen Expansionsinteressen und den realpolitischen Einfluss Russlands frei. Auffällig ist, dass im Kontext der Nationsbildungsprozesse in Europa – und vor der Gründung des Deutschen Reiches – schon von einer „türkischen Nation" gesprochen wird. Die Bezeichnung deutet darauf hin, dass das Osmanische Reich bereits als europäischer Staat angesehen wurde. Dennoch wird der

1216 Die Nennung taucht zusammenhanglos neben verschiedenen Aspekten wie dem Ableben von Goethe und der Abschaffung der Inquisition und der Vertreibung der Jesuiten in Spanien auf. Winderlich, Carl: Uebersicht der Weltgeschichte in synchronistischen Tabellen. Breslau: Kern 1859, S. 77.

1217 „Mitten unter diesen Ereignissen hatte die Regierung des Sultans einen Versuch gemacht, die bisher rein despotischen Einrichtungen der Verwaltung aufzuheben und sich den europäischen Zuständen zu nähern. Der Sultan erließ am 3. November 1839 den berühmten Hattischerif von Gülhane, d. h. eine Verordnung über die Grundrechte der türkischen Unterthanen. Alle wurden gleich vor dem Gesetz; Leben, Ehre und Vermögen der Unterthanen wurde gesichert, und eine regelmäßige Steuererhebung und Soldatenaushebung wurde eingeführt. Es war vorauszusehen, daß diese Neuerungen nur schwer und langsam Raum gewinnen würden, daß namentlich die Pascha's, deren Willkühr dadurch gebrochen war, widerstehen würden; allein die Regierung gebrauchte entschiedenen Ernst gegen diese Widerstrebenden. Wird es aber möglich sein, den Geist der türkischen Nation neu zu beleben? Wird es überhaupt gelingen, das an Macht und Ansehen verfallene Reich, besonders in Europa noch dauernd zu retten? Rußlands Blicke waren auf Constantinopel und die Dardanellen gerichtet, und in der Moldau und Wallachei war der Einfluß dieser Großmacht schon bedeutender, als die fast nur dem Namen nach bestehende Oberhoheit des Sultans." Kurts, Nösselt's Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1859, S. 205f.

adäquaten Umsetzung der Reformbestrebungen auch hier mit Zweifeln begegnet, ein Scheitern wird fast vorweggenommen.
Ein strenges Urteil fällt auch wenige Jahre später Bumüller (1862), der das Reformedikt schlicht für misslungen erklärt:

> „im ganzen blieb sich die Türkei gleich; die Pascha erpreßten wie zuvor, die Christen fanden so wenig Recht als ehedem, und diese hätten sich auch nicht zufrieden gegeben, wenn der Hatischerif von Gülhanie eine Wahrheit geworden wäre; denn sie wollten nicht neben den Moslemin als Gleichberechtigte leben, sondern dieselben vertreiben oder vernichten."[1218]

Erneut wird „die Türkei" als starr und nicht reformierbar beschrieben. Dies wird auf die religiös-konfessionellen Gräben innerhalb der osmanischen Gesellschaft zurückgeführt, welche so zerstritten sei, dass selbst bei Erfüllung des Reformedikts keine Übereinkunft hätte stattfinden können. Anschließend nehmen die Lehrwerke Bezug auf einen weiteren Eckpfeiler der Tanzimat-Reformperiode, das Dokument *Islâhat Hatt-ı Hümâyûnu*. Mit Ausgang des Krimkrieges (1856) versprach das am 18. Februar verkündete Edikt allen Bürgern im gesamten Osmanischen Reich gleiche Rechte bei der Ernennung von Regierungsmitgliedern sowie in der Rechtsprechung. Unabhängig von ihrem Glauben wurde den verschiedenen Bevölkerungsgruppen auch erlaubt, eigene Schulen zu gründen.
Im stark konfessionell geprägten *Handbüchlein der Weltgeschichte für Schulen und Familien* (1877) des evangelischen Theologen Johann Christoph Blumhardt (1805–1880)[1219] erhalten die „Reformversuche in der Türkei" einen eigenen Abschnitt. Der Autor war eine prominente und breit rezipierte, wenngleich umstrittene Gestalt. Verschiedene theologische Richtungen vereinnahmten sein theologisches Wirken nach seinem Tod für sich.[1220] In der vorliegenden *Weltgeschichte* (1877) finden sich Einschätzungen des Osmanischen Reiches aus christlicher Sicht und ein Ausblick. Als erster Ansatzpunkt dient der Pariser Frieden:

> „So denn hat der Sultan 1856 den Christen gleiche Rechte mit den Muselmanen zuerkannt. Doch obschon manches besser wurde, wo europäische Augen wachten, im Ganzen zeigte sich, daß der Koran keine Gleichheit der Glaubigen mit den Unglaubi-

1218 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 439.

1219 Johann Christoph Blumhardt (1805–1880) studierte Theologie, wirkte in Württemberg als Pastor in einer Buß- und Erweckungsbewegung und veröffentlichte verschiedene theologische und religionsgeschichtliche Werke, darunter das Handbüchlein der Weltgeschichte, welches 1843 in erster Auflage erschien. Vgl. Schrey, Heinz-Horst: Blumhardt, Johann Christoph. In: Neue Deutsche Biographie 2. Berlin: Duncker & Humblot 1955, S. 335.

1220 Scharfenberg, Joachim: Johann Christoph Blumhardt. In: Theologische Realenzyklopädie. Bd. VI Bibel – Böhmen und Mähren. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1980, S. 721–727, hier 726.

gen aufkommen läßt, was man auch anno 1856 schon wissen konnte, daher stehen die meisten Reformen eben auf dem Papier."[1221]

Zwar habe eine rechtliche Gleichstellung der Bürger des Osmanischen Reiches stattgefunden, was auch in Teilen eine Verbesserung der Verhältnisse zur Folge gehabt habe, dennoch lehne der Islam eine tatsächliche Gleichbehandlung ab, sodass von den meisten Reformen keine Umsetzung zu erwarten sei. Die Argumentation spitzt sich im Hinblick auf einen konstruierten Wesensunterschied des Islams zu. Auch Franke (1908) bezieht Stellung zur Entwicklung im Anschluss an den Krimkrieg und konstatiert eine Ungleichheit qua Religion, denn mit Ausgang des Krieges liege zwar eine „rechtliche Gleichstellung mit den Mohammedanern" vor, aber trotzdem würden die Christen „von den türkischen Steuerbeamten furchtbar ausgeplündert."[1222] Die Autoren führen zwar die rechtliche Gleichstellung durch das Edikt an, schätzen die Umsetzung jedoch aufgrund unterschiedlicher Beispiele ebenfalls als gescheitert ein. Eine der ausführlichsten Auseinandersetzungen findet sich bei Pütz (1867):

> „Gegen Ende des Krimkrieges erfolgte auf den starken Antrieb Englands und seines Botschafters Lord Redcliffe ein vollständiger Umschwung in der Lage der Christen durch den sog. Hat Hümayun vom 18. Februar 1856. Nach diesem Gesetze soll zwischen den Unterthanen des Sultans wegen der Religion keine Verschiedenheit der bürgerlichen Rechte weiter Statt finden. Jeder Eigenthümer soll gleiche Sicherheit des Eigenthums, der Rechtspflege, des Bekenntnisses genießen. Es werden Verwaltungsämter und Gerichtshöfe mit türkischen und christlichen Besitzern gebildet; vor Gericht soll das Zeugniß eines Christen dieselbe Bedeutung haben, wie jenes eines Türken. Es sollen ferner die Christen keine anderen und schwerern Steuern zahlen, als die Türken, dafür aber die Christen zum Kriegsdienste zugelassen und ein Theil des Heeres aus christlichen Regimentern gebildet werden."

Im Anschluss wird auch hier mit einem ernüchternden Urteil im Hinblick auf die Realisierung fortgefahren:

> „Wie die türkische Bevölkerung die Vollziehung des Hattischerif von Gülhane verhindert hat, so steht sie auch dem Hat Hümayun entgegen. Die gemischten Gerichtsbehörden sind eingerichtet worden, aber nicht zur Thätigkeit gekommen; kein türkischer Richter nimmt bei seinem Urtheil Notiz von dem Zeugnisse eines Christen; noch ist kein Christ zum Kriegsdienste ausgehoben worden, und in diesem Punkte sind Ausgeschlossene und Ausschließende vollkommen einig gegen das Gesetz. Die Osmanen

1221 Blumhardt, Handbüchlein der Weltgeschichte für Schulen und Familien, 1877, S. 301.

1222 „Diese genossen zwar seit dem Krimkriege rechtliche Gleichstellung mit den Mohammedanern, wurden aber nach wie von den türkischen Steuerbeamten furchtbar ausgeplündert. Die Türkei verpachtete nämlich immer noch die Steuern an Unternehmer, denen sie dann unbeschränkte Vollmachten zur Eintreibung der Gefälle erteilte." Franke, Neuzeitliche Weltgeschichte der Weltmächte, 1908, S. 119.

> würden in der Waffengenossenschaft der Ungläubigen ihre eigene Entehrung und eine Beschimpfung der wahren Religion erblicken; die Christen aber haben wenig Neigung, zum Schutze des Halbmondes die Last des Waffendienstes zu übernehmen, und ziehen vor, als Ablösungssumme die Kopfsteuer fortzuzahlen. Ihr einflußreicher Stand, der Clerus, mißbilligt den Hat so gut wie die Alttürken, weil er ihm den größten Theil seiner politischen, richterlichen und financiellen Vorrechte entziehen würde. Kurz, das Gesetz, so sehr es die Forderungen richtiger Grundsätze erfüllt, entspricht nicht der Culturstufe der Bevölkerung. Es proclamirt die unterschiedlose Vermischung der verschiedenen Racen und Religionen, diese aber, so stark sie sonst von einander abweichen, verabscheuen alle solche Vermischung. So ist denn der Hat ein wirkungsloses Papier geblieben, und schon wenige Jahre später sah sich Frankreich zur Intervention in Syrien genöthigt, wenn dort nicht eine vollständige Ausrottung der Christen eintreten sollte."[1223]

Wie schon in den Kommentaren zu den bisherigen Reformvorschlägen wird auch hier wieder die Gegensätzlichkeit deutlich: Es handle sich zwar um „richtige Grundsätze", welche allerdings an der osmanischen Bevölkerung, insbesondere an den reaktionären Kräften scheiterten. Mit Erinnerung an den *Hatt-ı Şerif von Gülhane* wird die Bevölkerung erneut als reformfeindlich charakterisiert. Um des Schutzes der Christen willen seien europäische Interventionen daher zu rechtfertigen.
Weitere Aspekte des Reformprozesses, die Aufnahme in die Geschichtslehrbücher fanden, sind die Konstituierung der osmanischen Verfassung 1876, die den Endpunkt der Tanzimat-Ära markiert, und die Jungtürkische Revolution 1908. Beide wurden im Abschnitt *Die Jungtürken und „Deutschlands Freundschaft für die Türkei"* untersucht, wobei sich zeigt, dass allmählich eine Umdeutung erfolgte, an deren Ende die Konstruktion der deutsch-türkischen Freundschaft stand. Eine positive (Neu-)Auslegung der Reformphase nimmt Blumhardt (1877) vor, der den Schlusspunkt der Tanzimat durch die Konstituierung des Parlaments rezipiert und feststellt, dass der Sultan damit gewissermaßen selbst das Ende der Despotie eingeläutet habe:

> „Dieser konnte jetzt auf die Forderungen der Mächte entgegnen, daß er konstitutioneller Monarch sei und also nicht mehr einseitige Gesetze erlassen könne. Die Türkei schien jetzt schon Rußland überflügelt zu haben in seinem politischen Leben."[1224]

> „Am 1. März wird nun das türkische Parlament zusammentreten, und wer sollte nicht wünschen, daß es ihm gelingen möge, den ungefügen Staat einigermaßen zu verjüngen. Aber die Aussichten auf Verständigung zwischen den muhammedanischen und christlichen Osmanlis sind gering".[1225]

1223 Pütz, Die Geschichte der letzten 50 Jahre, 1867, S. 489f.
1224 Blumhardt, Handbüchlein der Weltgeschichte für Schulen und Familien, 1877, S. 302.
1225 Ebd. S. 303.

Auch dieses Reformereignis wird von den Autoren sowohl hoffungsvoll als auch mit Skepsis betrachtet und das „politische Leben“ Russlands als negatives Gegenbeispiel herangezogen. Auffällig ist die Verwendung des türkischen bzw. osmanischen Begriffs „Osmanlis“ (*Osmanlı*) für die Bürger des Osmanischen Reiches, die sonst nicht vorkommt.
Ein zusammenfassendes vernichtendes Urteil über die Tanzimat nimmt Weber (1883) im Abschnitt „kleinere Staaten“ vor: „Das osmanische Reich, durch die Einführung europäischer Einrichtungen mehr geschwächt als civilisirt, geht unaufhaltsam seinem Verfall entgegen, vor dem es bis jetzt nur die Eifersucht der Mächte gerettet hat.“[1226] Die Reformen hätten statt eines Aufschwungs den Untergang befördert. Wie 1839 bereits von Bauer konstatiert, wird erneut eine Unvereinbarkeit mit dem Europäischen attestiert. Die Geschichtslehrwerke deuten in dieser Hinsicht allerdings auf keinen einheitlichen diskursiven Wandel hin, sondern weisen heterogene Deutungsangebote auf. Manche späteren Geschichtslehrwerke, ab 1900, nehmen gar eine Umdeutung vor, indem pauschal behauptet wird, dass die Tanzimat-Ära „viele segensreiche Reformen“[1227] hervorgebracht und sich anschließend mit den Jungtürken „eine Neubelebung der Türkei von innen heraus“[1228] vollzogen habe. Im Zeitraum nach der Reichsgründung – und noch stärker ab der Jahrhundertwende – stehen die Lesarten erkennbar im Licht deutscher kulturimperialistischer Interessen und der zunehmend engeren politischen Beziehungen zwischen Deutschem Reich und Osmanischem Reich. Eine wiederum anders akzentuierte Betrachtung fand ab der Weimarer Republik statt, als das Ende des Osmanischen Reiches in die Darstellung mit aufgenommen werden konnte.[1229]

Zusammenfassung

Das „Schwanken zwischen Seyn und Nichtseyn“[1230], wie Bauer pointiert, ist der zentrale Erzählrahmen der Darstellungen, und das Niedergangsnarrativ durchzieht alle hier untersuchten Werke: Es betrifft die Bewertungen des Militärs, der Wirtschaft, der Kultur und, wie gezeigt, der Reformbestrebungen. Mit dem „kranken Mann am Bosporus“ liegt auch in den Geschichtslehrwerken ein beliebter Ausdruck vor, um die desolate Situation des Osmanischen Reiches meta-

1226 Weber, Georg: Lehrbuch der Weltgeschichte mit besonderer Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen und einem Abriss der deutschen Literaturgeschichte als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung. Bd. 2. Leipzig: Engelmann 1883, S. 671.
1227 Ploetz; Kähler, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte, 1916, S. 412.
1228 Christensen, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen, 1909, S. 70.
1229 Vgl. dazu näher Mathie, Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern zwischen Wissenszuwachs und Stagnation 1919–1945, 2023.
1230 Bauer, Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, 1839, S. 843.

phorisch zu umschreiben und hinter dem sich die imperialistischen Interessen der europäischen Mächte verbergen.
Anfänglich werden die Reformedikte mit einer Art „Europäisierung“ gleichgesetzt und bis zur Jahrhundertwende lobend hervorgehoben. Es wird ein Veränderungswille konstatiert, aber die osmanische Bevölkerung sei entweder nicht gewillt oder unfähig und die gesellschaftlichen Strukturen zu verhärtet, als dass mit Reformmaßnahmen tatsächlich Veränderungen herbeizuführen seien. Erst am Ende des 19. Jahrhunderts zeigt sich in den meisten Lehrwerken eine Wende, wonach die (kurzzeitige) Konstituierung des Parlaments und die jungtürkische Revolution positiv gedeutet werden. Mindestens bis dahin ist die deutsche Seite, meist implizit, in praktisch jeder Hinsicht überlegen.
Adanır verweist auf verschiedene historische Entwicklungslinien: Bereits das Ende des 16. Jahrhunderts sei „als Beginn der gesellschaftlich-politischen Degeneration“ gewertet worden.[1231] Und während von einer „Krise des 17. Jahrhunderts“ gesprochen wird, galt das 18. Jahrhundert wirtschaftlich, politisch und kulturell als eine Phase des Aufschwungs, als sich osmanische Kaufleute in europäischen Handelszentren etablierten und sich politisch-diplomatische Beziehungen mit der Außenwelt verbesserten. Auch Neugründungen höherer Bildungsanstalten der jeweiligen europäischen „Kolonien“ im Osmanischen Reich brachten kulturellen Aufschwung mit sich. Im wichtigen Levantehandel besaßen allerdings die europäischen Händler mit den Kapitulationen rechtliche und kommerzielle Privilegien, welche ihren Handel auf Kosten der osmanischen Kaufleute beförderten. Die Kapitulationen bestärkten zudem die osmanischen Minderheiten nicht-muslimischer Konfession darin, sich nicht als osmanisch, sondern eher als europäisch zu verstehen, um von diesen Vorteilen profitieren zu können[1232] – eine Ursache des Niedergangs im 19. Jahrhundert, die in den Lehrbüchern wie in der Historiographie zum Osmanischen Reich generell unterbeleuchtet bleibt. Pamuk hebt hervor, dass das Osmanische Reich schließlich auch durch die Industrialisierung in Westeuropa an die Peripherie des Welthandels gerückt worden sei. Dazu kam aufgrund seiner hohen Staatsverschuldung ab 1881 eine von den europäischen Staaten kontrollierte Schuldenverwaltung.[1233] Die desolate Finanzlage bildete das Einfallstor weiterer europäischer Investitionen und Einflussnahmen, die das Osmanische Reich in weitere Abhängigkeiten brachten.

Europakonstruktionen und das Osmanische Reich

Ein häufig wiederkehrendes Diskursmerkmal im Zusammenhang mit den Erzählungen über das Osmanischen Reich ist die Konstruktion Europas. Das Auftreten

1231 Adanır, Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 118.
1232 Vgl. ebd. S. 120f.
1233 Vgl. Pamuk, The Ottoman Empire and European capitalism 1820–1913, 2010, S. 2ff.

des Osmanischen Reiches in den Geschichtsschulbüchern während des Untersuchungszeitraumes ist durchweg von Spannungen begleitet, sobald Europa als Terminus und Konzept in Erscheinung tritt und damit ins Verhältnis gesetzt wird. Aus heutiger Perspektive kann vorweggenommen werden, dass europäische Geschichte kaum ohne die Betrachtung des Osmanischen Reiches und des Islams verfasst werden kann – wechselseitige Einflussnahmen auf politisch-diplomatischer, wirtschaftlicher und kultureller Ebene sind zu bedeutsam und weitreichend.[1234]
In Verbindung mit den EU-Beitrittsverhandlungen bezeichnet Jochen Walter die Türkei in seiner umfangreichen Studie treffend als *Das Ding auf der Schwelle*, als eine Größe, zu der sich die europäischen Staaten verhalten müssen, auch wenn weder eine vollständige Aufnahme in eine europäische Gemeinschaft noch ein gänzlicher Ausschluss stattfindet.[1235] Die Schwierigkeiten der Zuordnung machen auch Kramer und Reinkowski in *Die Türkei und Europa. Eine wechselhafte Beziehungsgeschichte* (2008) deutlich. Einerseits sei das Osmanische Reich „zumindest geographisch gesehen" eine europäische Macht, da Anatolien und der Balkan lange Zeit das Kerngebiet des Reiches bildeten und dort die osmanischen Institutionen tief verankert wurden. Andererseits stünden Gegebenheiten wie das Pfründenwesen und das Fehlen eines Adels europäischen Herrschaftstraditionen strukturell gegenüber. So changieren die Ansichten in der europäischen Öffentlichkeit zwischen Zugehörigkeit und Ausschluss.[1236]
Der hier betrachtete Untersuchungszeitraum ist die entscheidende Zeitspanne für die Verhältnisbestimmungen Europas zum Osmanischen Reich. Während sich im 14. und 15. Jahrhundert Europa als „res publica christiana"[1237] verstand, fungierte es im 18. Jahrhundert mehr und mehr als kultureller Vergleichshorizont[1238] auch für die mit Neugier betrachteten Verschiedenheiten, wenngleich die vorherigen mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Vorstellungen vom Osmanischen Reich weiterhin wirkten.

1234 Vgl. Walter, Jochen: Die Türkei – ‚Das Ding auf der Schwelle'. (De-)Konstruktionen der Grenzen Europas. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 18.

1235 Vgl. Walter, Die Türkei – ‚Das Ding auf der Schwelle', 2008, S. 22.

1236 Vgl. Kramer; Reinkowski, Die Türkei und Europa, 2008, S. 72ff.

1237 Scheffler, Thomas: „Wenn hinten, weit, in der Türkei die Völker aufeinander schlagen…": Zum Funktionswandel „orientalischer" Gewalt in europäischen Öffentlichkeiten des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Europäische Öffentlichkeit. Transnationale Kommunikation seit dem 18. Jahrhundert. Hrsg. von Jörg Requate, Martin Schulze-Wessel. Frankfurt am Main: Campus 2002, S. 205–230, hier 207.

1238 Vgl. Schmale, Wolfgang: Europa: Kulturelle Referenz – Zitatensystem – Wertesystem. In: Europäische Geschichte Online (EGO). Hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2010, <ieg-ego.eu/schmalew-2010-de>, Ab. 10ff.

Peter Burke stellt bereits 1980 fest: „Europe is not so much a place as an idea”[1239], und auch Osterhammel sieht Europa als „eine kulturell konstruierte Größe“[1240]. Europa ist ein Begriff, der unterschiedliche Konzepte darstellt, mit denen kollektive Identität erzeugt wird, zwar bedeutsam für viele Menschen, die damit jedoch nicht unbedingt dasselbe verbinden.[1241] Osterhammel resümiert: „Die Geschichte von Europaidee und Europabewußtsein zeigt eine lange Reihe ganz unterschiedlicher Versuche, die ‚Identität‘ Europas im Spannungsbogen von äußerer Abgrenzung und der Suche nach inneren Gemeinsamkeiten zu bestimmen.“[1242] Dabei hat die „türkische Bedrohung“ der Frühen Neuzeit einen wesentlichen Beitrag zur europäischen Identitätsbildung geleistet, weshalb Burke zugespitzt festhält: „So ‘Europe’ was defined by contrast to ‘Turk’.“[1243]

Für die europäischen Selbstbestimmungen des 19. und 20. Jahrhunderts entwirft Hartmut Kaelble eine chronologisch angeordnete Typisierung, anhand derer er den historischen Wandel herausstellt. Das europäische Selbstverständnis sei eine transnationale Identität[1244], nicht eine Wiederholung von „nationalen Identitäten auf der europäischen Ebene“[1245] Für die Zeitspanne der vorliegenden Untersuchung war das vorherrschende Selbstverständnis das „überlegene Europa“ mit seinen ab den 1830er Jahren dominanten Suprematievorstellungen.[1246] Intellektuelle verstanden Europa als das Zentrum der Welt, die europäische Geschichte als Weltgeschichte.[1247] Dieses Überlegenheitsbewusstsein speiste sich aus Faktoren wie dem Fortschrittsglauben, der zivilisatorischen, wirtschaftlichen und militärischen Überlegenheit und der Wahrnehmung eines Vorsprungs in der Bildung, der sich durch „die Alleinherrschaft in den Wissenschaften“[1248] festigte.

1239 „‚Europe‘ is not only a neutral geographical term but a word expressing a sense of group identity, a form of collective consciousness“. Burke, Peter: Did Europe Exist Before 1700. History of European Ideas 1.1 (1980), S. 21–29, hier 21.

1240 Osterhammel, Die Entzauberung Asiens, 2013, S. 41.

1241 Vgl. Burke, Did Europe Exist Before 1700, 1980, S. 21.

1242 Osterhammel, Die Entzauberung Asiens, 2013, S. 41f.

1243 Burke, Did Europe Exist Before 1700, 1980, S. 24.

1244 Kaelble, Hartmut: Das europäische Selbstverständnis im 19. und 20. Jahrhundert. In: Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen. Hrsg. von Petra Deger, Robert Hettlage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 167–186, hier 167.

1245 Kaelble, Hartmut: Europäer über Europa. Die Entstehung des europäischen Selbstverständnisses im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Campus 2001, S. 27. Die Typen seien keine Idealtypen, sondern aus Quellen abgeleitete Arten der Selbstbeschreibung. Vgl. Kaelble, Europäer über Europa, 2001, S. 25ff.

1246 Während um 1800 noch ein Selbstverständnis vorlag, das die kulturelle Differenz mehr interessiert und neugierig in den Mittelpunkt rückte. Mit Alexander von Humboldt oder Goethes West-östlichem Divan ging es eher um Gleichrangigkeit der europäischen und außereuropäischen Zivilisationen. Vgl. Kaelble, Europäer über Europa, 2001, S. 60f.

1247 Vgl. Kaelble, Europäer über Europa, 2001, S. 54

1248 Ebd. S. 58ff.

Schließt sich die Frage an, was und wer als *Europa* und *europäisch* verstanden wird. Geographisch-räumliche Zuordnungen sind ein entscheidender Faktor zur Bestimmung sprachlicher Konstruktionen von Identitätskonzepten. Klaus Eder zufolge ist für sie entscheidend, dass sie „territorialen Grenzen eine symbolische Bedeutung“[1249] verleihen. Folglich bezog sich die Konzeption Europas vor allem auf einen geographischen Raum, und das Überlegenheitsbewusstsein schloss oftmals Gebiete außerhalb des geographisch definierten Kontinents Europa und Teile von Ost- und Südeuropa explizit aus.[1250] Im Gegenzug entstanden geographische Bezeichnungen, die einen Gegensatz zu Europa markierten, wie „Asien“, „Orient“, „ferner“, „naher“ und „mittlerer Osten“. Reiseberichte um 1800 zeigen die Beliebigkeit der Zuweisungen und offenbaren, dass der kulturelle Raum nicht gleichbedeutend mit einem geographischen war.[1251]
Besonders umstritten in der europäischen Öffentlichkeit war die geographische Zugehörigkeit des Osmanischen Reichs – aber auch Russlands, des Balkans und weiterer osteuropäischer Länder – zum Konzept Europas.[1252] Oft wurde entweder der Bosporus als „natürliche“ Grenze zwischen Europa und Asien konstruiert[1253] oder die jeweilige Grenze des Osmanischen Reiches auf dem Balkan als Grenze Europas markiert.[1254] In der Kartographie festigte sich die Unterscheidung von „europäischer“ und „asiatischer Türkei“, die jeweils eigenständige Betrachtung fanden.[1255]
Um 1900 setzte sich dann mehr und mehr die geographische Ausgestaltung des Begriffs Orient nach bestimmten kulturgeographischen[1256] Charakteristika durch, worin auch weite Teile der Türkei verortet wurden. Dabei nimmt, so Escher, der umstrittene Geograph Ewald Banse, der ein erstes Grundkonzept des Orients

1249 Eder, Klaus: Die Grenzen Europas. Zur narrativen Konstruktion europäischer Identität. In: Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen. Hrsg. von Petra Deger, Robert Hettlage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 187–208, hier S. 201.

1250 Vgl. Kaelble, Europäer über Europa, 2001, S. 52.

1251 Osterhammel, Die Entzauberung Asiens, 2013, S. 42.

1252 Vgl. Kaelble, Das europäische Selbstverständnis im 19. und 20. Jahrhundert, 2007, S.182.

1253 Eder, Die Grenzen Europas, 2007, S. 201.

1254 Vgl. Osterhammel, Die Entzauberung Asiens, 2013, S. 51.

1255 Ebd. S. 47. – Dass die Diskussion der Definition Europas bis in die Gegenwart fortbesteht, zeigt der Artikel von Hans-Dietrich Schultz. Vgl. Schultz, Hans-Dietrich: Europa: (k)ein Kontinent? Das Europa deutscher Geographen. In: Welt-Räume – Geschichte, Geographie und Globalisierung seit 1900. Hrsg. von Iris Schröder. Frankfurt am Main: Campus 2005, S. 204–234. – Auch der Theologe und Geograph Anton Friedrich Büsching (1724–1793) spricht in seiner umfassenden Erdbeschreibung aus dem Jahr 1754 bereits von der „europäischen Türkey“ Büsching, Anton Friedrich: Neue Erdbeschreibung. Hamburg: Johann Carl Bohn 1754, S. 22.

1256 Die Kulturgeographie geht auf die Vorstellung zurück, dass die Gestaltung der zu beschreibenden Oberfläche der Erde ein Ergebnis des Wechselspiels von Natur und Kultur sei.

entwickelte, eine besondere Rolle ein.[1257] In seinen populärwissenschaftlichen Publikationen ab 1908 beschreibt Banse den Orient als jene Länder Nordafrikas und Vorderasiens, die sich durch ein trockenes Klima sowie ausgedehnte Steppen auszeichneten. Aus klimatischen Bedingungen werden wiederum kulturelle Lebensweisen gefolgert: „Die Charakterzüge der orientalischen Natur: Weltabgewandtheit, Trockenheit, deshalb Steppe und alles gleichmachende Einförmigkeit und Ähnlichkeit sind die Säulen des Islâm, des Orients als ureignen Kulturindividuums."[1258] Banse sieht den Orient als eine homogene geographische Einheit, die sich über zwei Kontinente erstrecke und deren Kultur und Gesellschaft durch „Stillstand", „Niedergang" und „Degeneration" geprägt seien.[1259] Seine Ausführungen waren rassistisch geprägt. Unabhängig davon stieß seine Konstruktion von „Kulturerdteilen" in der zeitgenössischen Fachwissenschaft weitgehend auf Ablehnung, fand aber in der Öffentlichkeit nicht wenig Anklang.[1260] Banse zufolge hat der Orient den „Gipfel der aus sich selbst möglichen Kultur längst erklommen"[1261]. Dagegen sieht er die Jungtürken und Enver Pascha als „eine Inkarnation des neuen Orients"[1262].
Quellentexte und Sekundärliteratur nahmen und nehmen verschiedenste Bestimmungen Europas vor, wobei allerdings das Osmanische Reich für die europäische Identität fast immer einen festen Platz hat. Erst durch „othering" war man in der Lage, die eigene Identität zu bestimmen.[1263]

Europa als beobachtende Instanz und Personifikation

Europa wird in den Geschichtsschulbüchern als beobachtende Instanz konstruiert – als eine Einheit, die die Geschehnisse, welche das Osmanische Reich betreffen, aus einer bestimmten Perspektive verfolgt. Der manchmal als „Wiedererwachen Europas"[1264] beschworene Griechische Unabhängigkeitskrieg war ein Ereignis, das

1257 Die Relevanz Banses veranschaulicht Escher mit dem Rekurs auf Hermann von Wißmann und Eugen Wirth, welche die Einwände gegen die Person aufzeigen, aber dennoch sein Schaffen im Kontext der Orientkonzeption als bedeutsam einordnen. Vgl. Escher, Anton: Die geographische Gestaltung des Begriffs Orient. In: Orient – Orientalistik – Orientalismus: Geschichte und Aktualität einer Debatte. Hrsg. von Burkhard Schnepel, Gunnar Brands und Hanne Schönig. Bielefeld: transcript 2011, S. 123–150, hier 127.

1258 Banse, Ewald: „Der Orient. (Begriff, Fläche und Volksdichte)". Dr. A. Petermanns Mittelungen aus Justus Perthes' geographischer Anstalt 55 (1909), S. 301–304, hier S. 303, zitiert nach Escher, Die geographische Gestaltung des Begriffs Orient, 2011, S. 129.

1259 Escher, Die geographische Gestaltung des Begriffs Orient, 2011, S. 131.

1260 Vgl. ebd. S. 133.

1261 Banse, Ewald: Die Türkei. 3. Aufl. Berlin: Westermann 1919, S. 6.

1262 Ebd. S. 26.

1263 Vgl. Habermann, Mehrwert, Fetischismus, Hegemonie, 2012, S. 24.

1264 Ein humanistisches Verständnis, das die Griechen als Ursprung allen Europäischen konstruiert. Daher heißt es beispielsweise bei Welter: „Ganz Europa freut sich über die endliche Befreiung dieses alten Volkes". Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 358.

eine gewisse Neuentdeckung Europas zur Folge hatte. Der Krieg habe „die Augen von Europa auf sich gezogen“[1265]; oder es blicken „die Augen des gebildeten Europas auf die Kämpfe“[1266]; oder angesichts des Russisch-Türkischen Krieges „fragte sich das erstaunte Europa“[1267], ob das Osmanische Reich am Ende sei usw. Die Personifikation Europas als rhetorisches Stilmittel, als Amplificatio, dient zur Steigerung der Wirkung der Rede[1268], dem leichteren Verständnis für das Publikum und hebt womöglich das Leseinteresse. Mit dieser Erzähltechnik wird eine Gegensätzlichkeit erzeugt, in der die jeweiligen Ereignisse das Osmanische Reich zum betrachteten Objekt, Europa aber zum betrachtenden Subjekt erheben, das auch eine emotionale Einheit bildet, wenn „in Europa allgemeiner Jubel (erscholl)“[1269] oder die „Balkanwirren“ „Europa in Spannung“ hielten[1270]. Selbst in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts heißt es: „In banger Erwartung ist jetzt die Aufmerksamkeit von ganz Europa nach dem Oriente gerichtet.“[1271] In diesem Stil konstruieren die Geschichtslehrwerke Europa als ein belebtes Wesen, mit dem man sich identifizieren kann, als einen Organismus, dem man angehören will.

Geographisch-kulturelle Bestimmungen und Grenzziehungen

Die (weltgeschichtlichen) Lehrwerke weisen unzählige Nennungen des Begriffs Europa mit verschiedenen semantischen Nuancierungen auf, die ohne hinreichende Betrachtung der Kontexte kaum zu bündeln sind. Bereits in der Anordnung der Inhalte der Schulbücher, ersichtlich anhand der Inhaltsverzeichnisse, findet Europa einen festen Platz innerhalb der Darstellungen. Selbstverständlich dient es der Strukturierung, jedoch wird damit zugleich eine Grenzziehung vorgenommen. Überschriften sind etwa „europäische Ereignisse“, „Die Völker und Staaten Europas“ oder einfach nur „Europa“, unter denen einzelne Staaten oder Begebenheiten behandelt werden und auf historische Besonderheiten eingegangen wird.[1272] Auch das Osmanische Reich wird zumeist unter diesen Aspekten berücksichtigt. Im weitverbreiteten *Grundriß der Geographie und Geschichte der*

1265 Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, 1839, S. 551.

1266 Andrä; Seehaußen, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen, 1910, S. 117.

1267 Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 1879, S. 567.

1268 Huber, Christoph: Personifikation. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 3. Hrsg. von Klaus Weimar. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2003, S. 53–55, hier 54.

1269 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 423.

1270 Dageförde, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht, 1917, S. 233.

1271 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, 1840, S. 360.

1272 Mürdter, Leitfaden der Weltgeschichte, 1855, S. 178; Weber, Georg: Lehrbuch der Weltgeschichte, 1847, S. 774; Pütz, Wilhelm: Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neuern Zeit für die mittleren Klassen der Gymnasien und für höhere Bürgerschulen. Erste Abtheilung: Das Althertum. 11. Aufl. Koblenz: Karl Bädeker 1860, S. 51.

alten, mittleren und neueren Zeit (1855) von Wilhelm Pütz (1806–1877)[1273], in dem eine Verschmelzung von geschichtlichem und geographischem Wissen angestrebt wird, beginnt jeder Zeitraum mit einer „Geographische[n] Übersicht von Europa". Während „die Türken" in der Einleitung noch als „Europa's gefährliche Nachbarn"[1274] eingeführt werden, tritt „Das osmanische Reich" in den geographischen Beschreibungen der „Übersicht von Europa" beispielsweise „zur Zeit der Reformation" auf und wird somit *in* Europa verortet.[1275] So werden Dualismen erzeugt, indem einerseits das Osmanische Reich Teil der europäischen Staatenordnung ist und andererseits die Türken als ethnische Gruppe ausgeschlossen werden. Beide Konstruktionen können im Verhältnis zu Europa problemlos koexistieren.

Bumüller (1862) spricht am Anfang seines Buches ausführlich von der „Türkennoth"[1276] und der „Blutgier" des Sultans Selim I., der „an die Thore Deutschlands" pochte. Nach dem Krimkrieg 1856 („Der Friede zu Paris"[1277]) werden beide Seiten „förmlich als integrierender Bestandheil des europäischen Staatensystems anerkannt und der ehemalige Erbfeind der Christenheit" wird „thatsächlich unter den Schutz der christlichen Großmächte gestellt."[1278] Die Wörter „förmlich" und „tatsächlich" verweisen auf eine Wertung des Autors, der die erst jüngst formulierte diplomatische Anerkennung mit Erstaunen und Skepsis aufnahm. Es herrscht die Tendenz vor, das Osmanische Reich über weite Teile der Geschichte nicht als Teil Europas zu betrachten und wie bei Bumüller erst mit dem Pariser Frieden seine Aufnahme in die europäische Staatenwelt anzuführen. Winfried Baumgart bestätigt in seiner rechtsgeschichtlichen Studie die Lesart, dass der Eintritt des Osmanischen Reiches „in die Gemeinschaft des europäischen Rechts"[1279] de jure mit dem Pariser Friedensvertrag vollzogen wurde. Die Aufnahme in das „Konzert der europäischen Mächte" war jedoch nicht gleichbedeutend mit einer Integration in die Konstruktion Europas. Denn weiterhin finden sich in den Schulbüchern Wendungen wie die „Türken in Europa"[1280] und die

1273 Wilhelm Pütz (1806–1877), Dr. phil., war Lehrer an katholischen Gymnasien in Köln, Trier und Düren. 1862 wurde er zum Professor ernannt. Er absolvierte Studienreisen in zahlreiche europäische Länder, und seine Werke weisen eine hohe Verbreitung und auch Übersetzungen ins Schwedische, Englische, Niederländische, Ungarische und Französische auf. Vgl. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 610f; vgl. Binder: Pütz, Wilhelm. In: Allgemeine Deutsche Biographie 26. Leipzig: Duncker & Humblot 1888, S. 780–782.

1274 Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte, 1855, S. 1.

1275 Ebd. S. 4.

1276 Bumüller, Die Weltgeschichte, 1862, S. 32.

1277 Ebd. S. 692.

1278 Ebd. S. 696.

1279 Baumgart, Der Friede von Paris 1856, 1972, S. 233.

1280 Oder es ist die Rede von „Eroberungen der Türken in Europa", und wenig später heißt es dann: „nach Europa wurden sie erst durch die inneren Streitigkeiten der Griechen gerufen"; Pfeifer, Wilhelm; Franz, Cramer: Pfeifers Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Fünfter

Unterscheidung zwischen einer „europäischen Türkei“[1281] und einer „asiatischen Türkei“.[1282] Damit wird die mittelalterlich-frühneuzeitliche Vorstellung reaktualisiert, wonach die Türken in „das christliche Europa“ besonders widerrechtlich eingedrungen oder eingefallen seien, wie es in manchen Schulbüchern heißt,[1283] etwa bei Dittmar (1849): Das Osmanische Reich „faßte durch die Einnahme von Gallipoli 1357 den ersten Fuß in Europa.“[1284]

Die Verschiedenartigkeit und den Konstruktionscharakter der Europavorstellungen deutscher Geographen zeigt Hans-Dietrich Schultz auf. Er macht sowohl Positionen aus, die eine Exklusion des Osmanischen Reiches vornehmen, als auch solche, die Anatolien, den mittleren Osten und Nordafrika in das Konzept Europas inkludieren.[1285] Eine einflussreiche Stimme war die des Geographen Carl Ritter (1779–1859). Er vertrat in seinen Vorlesungen die Auffassung, dass Europa der einzige Ort sei, der aufgrund seiner klimatischen Bedingungen als gemäßigte Zone überhaupt erst die Herausbildung einer beständigen Zivilisation ermöglichte, die wiederum zum Hauptmerkmal Europas wurde.[1286] Einerseits knüpft Ritter die Grenzziehungen an historisch-politische Entwicklungen: „So hat die geschichtliche Entwicklung über die Ostgrenze von Europa entschieden.“[1287] Andererseits stellt er Europa als politisches Subjekt vor, das seine „natürlichen Grenzen“ wiederherstellte.[1288] Bei Ritter wie in den Schulbüchern werden mit

Theil. Ausgabe B: Für Westdeutschland. Bearbeitet von Franz Cramer Die Hauptereignisse der römischen Kaiserzeit, Deutsche Geschichte bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges. Breslau: Hirt 1918, S. 153; und „1357 Erscheinen der Türken in Europa“; Nösselt, Friedrich: Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen. Vierter Theil. 13. Aufl. Breslau: Josef Max & Comp 1861, S. 356.

1281 „Die europäische Türkei wird bis auf einen östlichen Zipfel um Konstantinopel aufgeteilt.“ Koch, Julius; Schenk, Karl: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. V. Teil. Deutsche Geschichte vom Zeitalter der Reformation und Preußische Geschichte bis zum Tode Friedrichs des Großen. 4. Aufl. Berlin: Teubner 1916, S. 158.

1282 „Gleichzeitig drangen die längst auf Kriegsfuß gebrachten russischen Heere in die europäische und asiatische Türkei ein.“ Franke, Neuzeitliche Weltgeschichte der Weltmächte, 1908, S. 120.

1283 Das „Eindringen der Türken in Europa“ taucht besonders häufig bei den Beschreibungen der Eroberung Konstantinopels auf oder bieten eine dualistische Darstellung: „Durch das Eindringen der Türken in Europa bildete sich im Osten eine neue, große, gegen alle christlichen Staaten feindselige Macht“. Pütz, Historische Darstellungen und Charakteristiken, 1864, S. 2; Zeiß, Gustav: Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkt der Kultur. Geschichte der neueren und neuesten Zeit. Theil 3. Weimar: Böhlau 1858, S. 3.

1284 Dittmar, Die Weltgeschichte, 1849, S. 389.

1285 Vgl. Schultz, Europa: (k)ein Kontinent? Das Europa deutscher Geographen, 2005, S. 210f.

1286 Vgl. ebd. S. 213.

1287 Ritter, Carl: Europa. Vorlesungen an der Universität zu Berlin gehalten. Hrsg. von Hermann Adalbert Daniel. Berlin: Georg Reimer 1863, S. 60.

1288 „Weit später, erst am Ende des achtzehnten Jahrhunderts, gewinnt Europa seine natürlichen Grenzen auch gegen den Süden wieder.“ Ritter, Europa, 1863, S. 57.

geographischen Gegebenheiten, mit Geographie als Argument, Grenzen gezogen wie es gerade passt.

Der „Geist Europas" – Konstruktionen eines gemeinsamen kulturellen Raumes
In Abgrenzung zu allem Nicht-Europäischen werden Aspekte angeführt, die das Konzept *Europa* konkretisieren und Attribuierungen mit dem Adjektiv *europäisch* vornehmen. Die Textstellen bieten Aufschluss über das entsprechende (Selbst-) Verständnis. Aufschlussreich ist ein Passus bei Wilhelm Pütz (1855), der unter dem Vorwand einer geographischen Bestimmung Europas besondere Stellung in der Welt preist:

> „Europa ist zwar der kleinste, aber der mächtigste, gebildeste, verhältnismäßig bevölkerteste und in jeder Beziehung von allen Extremen am weitesten entfernte Erdtheil. [...] Dazu übertrifft es die anderen Erdtheile durch Alles, was Erzeugniß des Geistes ist. Zwar gehören die Staatenbildung, die Wissenschaften, die mechanischen wie die schönen Künste, Gewerbfleiß und Handel in ihrem Ursprunge nach dem Orient an, aber sie haben erst auf europäischem Boden, und zwar zuerst im Süden, später im Norden, ihre höchste Ausbildung und Vervollkommnung erlangt."[1289]

Statt über physisch-topologische Beschaffenheiten definiert Pütz Europa als Krönung einer fortschreitenden Menschheitsgeschichte. Auch wenn Asien als Ursprung der kulturellen Errungenschaften und Zivilisation angeführt wird, seien sie erst in Europa zu ihrer vollkommenen Blüte gelangt. Mit dem Verweis auf Bildung, Künste, wirtschaftliche Produktivität und politische Ordnung als entscheidenden Disktinktionsmerkmalen entspricht Pütz genau dem superioren Europaselbstbild in Kaelbles Typisierung.
Flathe (1839) sieht ein vergebliches Bemühen der Anderen, dieses Niveau zu erreichen:

> „Durch europäische Einrichtungen, durch europäische Mittel, durch den Geist Europas, den sie in sich und in die Ihrigen zu pflanzen streben, suchen sie Kraft, suchen sie Wehr gegen den drohenden Untergang. Aber der Geist Europas, der unverträglich mit dem Islam, wird nicht zu ihnen kommen. Sicher ist ihr Untergang, wenn sie auch noch einige Jahrzehnte sich das Dasein fristen sollten. Und über sie hinweg wird Europa einst nach Persien und Sina kommen, wohin auch andere Wege schon bereitet sind. Denn, wie sich auch Europa selbst aus den Wirren, in denen es noch liegt, heraus gestalte, dieses scheinet sicher, daß es sein ungeheures Uebergewicht je länger je mehr gegen die Fremdwelt geltend machen wird."[1290]

In der Auseinandersetzung mit den politischen Entwicklungen im Osmanischen Reich wird der Versuch einer Europäisierung und Verwestlichung als gescheitert

1289 Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte, 1865, S. 51.
1290 Flathe, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte, 1839, S. 418.

erklärt – eine Sichtweise, die an das Niedergangsnarrativ gekoppelt ist. Demgegenüber werden imperialistische Ambitionen und Eroberungspläne aufgrund der umfassenden Überlegenheit Europas als berechtigt, wenn nicht gar segensreich angesehen. *Geist*, auch *Geistesbildung*, dient als Distinktionsbegriff, mit dem eine unübersteigbare Differenz markiert wird. Wo er herrscht, ist die Welt von der Aufklärung und der Vernunft des Menschen, ihren Institutionen und Errungenschaften geleitet. Erst nach der Jahrhundertwende, besonders im Zuge der jungtürkischen Revolution entstandene Texte nehmen eine andere Perspektive ein und weisen den Türken eine gewisse Teilhabe an Europa zu. So Mensch (1910): „Die Türkei, der man schon öfters das Ende prophezeit hatte, sollte durch innere Reformen an der Wende des Jahrhunderts den Charakter eines modernen europäischen Staates gewinnen."[1291] Entscheidend hierfür sei die jungtürkische Partei, welche „ihr Land westeuropäischen Einflüssen, moderner Zivilisation zugänglich"[1292] machen wollte. Das Osmanische Reich habe sich der Moderne zugewendet, weswegen sein Erhalt und kultureller und politischer Aufschwung prognostiziert werden können, es sei zwar nicht genuin europäisch, aber in der Lage, sich zu europäisieren. Christensen (1909) reiht die jungtürkische Revolution sogar unmittelbar in die europäische Geschichte ein: „Somit war es dem Ottomanischen Reiche beschieden, das Werk, das Frankreich 1789 begonnen, in Europa zu Ende zu führen."[1293]

Zusammenfassung

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Geschichtsschulbücher als Medium in der inhaltlichen Darstellung des Osmanischen Reiches inkonsistent sind, da sie oftmals einen sehr großen historischen Zeitraum abdecken müssen. Sie konstruieren somit nicht ein Bild, sondern stets mehrere und diverse Türken- und Türkeibilder. Bei einer diachronen Betrachtung des Untersuchungsmaterials können dennoch diskursive Verschiebungen ausgemacht werden. Insgesamt verstehen die Schulbuchtexte Europa als ein kulturelles Konzept, dem das Osmanische Reich lange Zeit nicht zugerechnet wird. Sie beschwören eine gemeinsame europäische Zivilisation und einen europäischen Geist im Sinne des von Kaelble beschriebenen Konzepts eines „überlegenen Europas". Wenn das Osmanische Reich im Inhaltsverzeichnis unter „Europa" auftaucht, handelt es sich lediglich um eine geographische Abgrenzung. Im Übrigen wird es aufgrund mangelnder (Geistes-) Bildung, wirtschaftlicher Produktivität und zivilgesellschaftlicher Ordnung als unvereinbar mit Europa angesehen – eine Auffassung, die sich erst im frühen 20. Jahrhundert in manchen Schulbuchtexten wandelt. Dieser Wandel könnte daraus resultieren, dass die Perspektive auf fremde Staaten ab den 1870er Jahren

1291 Mensch, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte, Bd. 5, 1910, S. 204.
1292 Ebd.
1293 Christensen, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen, 1909, S. 70.

zunehmend nationalstaatlich geprägt war und Europa als Bezugsgröße zeitweilig an Bedeutung verlor.

Einen Erklärungsansatz für die negative Betrachtung des Osmanischen Reiches (und Asiens insgesamt) sieht Osterhammel in der Herausbildung der akademischen Spezialwissenschaften im 19. Jahrhundert. Da die traditionellen Wissenschaften die als fremd erachteten Kulturen in neu aufkommende Disziplinen wie zum Beispiel die Orientalistik auslagerten, verschwanden sie allmählich aus dem Blickfeld einer breiteren Öffentlichkeit; gleichzeitig verloren die traditionellen Wissenschaften ihre komparative Dimension, die ein naiveres und positiveres Bild des Fremden zeichnete, und schränkten ihren Blick auf Europa ein. Begleitet wurde der Prozess der Veränderung der Wahrnehmung von imperialistischen Eingriffen der europäischen Mächte in Asien. Die Entwicklung mündete in eine Verschiebung von einem inklusiven zu einem exklusiven Europazentrismus als diskursbeherrschender Prämisse, in das „Europabewußtsein, wie wir es heute kennen", das ein „europäisches Sonderbewußtsein" darstellt.[1294] Ebendieses fand auch in den Geschichtsschulbüchern seinen Niederschlag.

1294 Osterhammel, Die Entzauberung Asiens, 2013, S. 380f.

5 Fazit und Ausblick

Soweit die Rekonstruktion der Wissensbestände über die Türken und die Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern, ihres semantischen Gehalts und diskursiven Wandels 1839 bis 1918. Hauptsächlich wurden dafür die sprachlichen Konstruktionen und ihre Semantiken analysiert, die sich explizit mit dem Osmanischen Reich oder der Türkei befassen. Eine zweite Analyseperspektive lag auf den Selbstvergewisserungsstrategien der deutschen Autorenschaft. Mit dieser Untersuchung von Selbst- und Fremdwahrnehmungen am Beispiel von Geschichtsschulbüchern wird ein Beitrag zur postkolonialen und transnationalen – in diesem Fall: deutsch-türkischen – Beziehungsgeschichte geleistet.[1295] Auch wenn zwischen den hier rekonstruierten Diskursen und Wissensbeständen und heutigen Bildungsmedien eine große Zeitspanne liegt, trägt die Analyse doch, so die Hoffnung, zur Sensibilisierung für die Problematik jedweder historischen (Re-)Konstruktion bei. Zwar folgen gegenwärtige Geschichtslehrwerke einer anderen Bildungsauffassung und didaktischen Aufbereitung, und sie fungieren in einem anderen historischen Kontext; dennoch teilen sie grundlegende Herausforderungen des Mediums mit ihren Vorgängern, wie den begrenzten Umfang, den Zwang zur Auswahl und Beschränkung der Inhalte sowie die historisch-kulturelle Standortgebundenheit.

Das Erlangen von Deutungshoheit über Geschichte ist ein stetiger Aushandlungsprozess, ein umkämpftes Feld, dessen Resultat sich in Sprache fixiert. Die untersuchten Texte des Quellenkorpus manifestieren zu dem bestimmten Zeitpunkt, in dem sie entstanden sind, Türkei- und Türkenbilder, also Vorstellungen und Imaginationen. Sie zeigen eine lebhafte und changierende Rezeption, in der manche Diskursstränge sich als dominant erweisen. Bezugnehmend auf die eingangs formulierten Forschungsfragen konnten in der Untersuchung umfangreiche Ergebnisse dargelegt werden: Welches Wissen liegt über „die Türken“ und „die Türkei“ vor, wie konstituieren sich die Deskriptionen und ihre diskursiven Veränderungen? Wie werden historische Entwicklungsprozesse und die Beziehungen beider Staaten zueinander in den Schulbüchern wiedergegeben? Welche Selbstvergewisserungsstrategien liegen vor und wie sind Selbstbilder ausgeformt?

Wie die Analyse ergeben hat, stellen die drei historisch-diskursiven Ereignisse Griechischer Unabhängigkeitskrieg, Russisch-Türkischer Krieg und Erster Welt-

1295 Vgl. Kesper-Biermann, Transnationale Beziehungen in der Geschichte der deutschen Pädagogik, 2021, S. 307f.; Lohmann; Böttcher, Einleitung. In: Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik und Kulturtransfer. Hrsg. von Ingrid Lohmann, Julika Böttcher. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 7–22, hier 7ff.

krieg zentrale Bündelungen des jeweiligen Wissens dar, sodass deren Rekonstruktion wesentliche Bestandteile des vormaligen Türken- und Türkeidiskurses freilegen konnte:

Der *Griechische Unabhängigkeitskrieg* war ein militärisches Ereignis, das das vom Osmanischen Reich unterjochte Griechenland ins Bewusstsein Deutschlands im 19. Jahrhundert beförderte. Die herausgearbeiteten Diskursstränge erweisen das diesbezügliche Wissen als oft noch von den negativen Vorstellungen frühneuzeitlicher Prägung beeinflusst. Eine dualistische Erzählweise skizziert die Türken als gefährliche Barbaren, als kulturloses Volk, das in einer Despotie lebt. Auch mit dem Islam werden durchweg negative Charakterisierungen verbunden; die Erzählungen kulminieren in der Vorstellung von den Türken als Erbfeinden der Christenheit und konstruieren ontologische Differenzen auf der Basis von Religion. Die Griechen hingegen gelten als strebsames und edles Volk, das für seine gegenwärtigen Zustände nicht selbst verantwortlich ist, da es seit Jahrhunderten unter dem „Joch der Türken“ lebt – ein älteres, lange nachwirkendes Kollektivsymbol. Viele Erzählungen schließen fast nahtlos an die spätmittelalterlich-frühneuzeitlichen Stereotype der Türkengefahr und des Schreckens des Abendlandes an, andere stehen eher im Licht des Neuhumanismus und Philhellenismus. Die Charakterisierung der Griechen mit ihrem „Surrogat-Charakter“[1296] spiegelt das Selbstbild der Deutschen. Erst Otto I., der aus einem deutschen Land stammende König des neuen Staates, wird moderne Bildung und Ordnung in das befreite Land bringen. Die deutsche Perspektive ist die eines Bewahrers des Hellenismus. Sprache und Erzählstil der Werke bilden Geschichte manchmal im Stil eines Dramas ab, in dem die Geschehnisse präsentiert werden, als spielten sie auf einer Bühne. Erst am Ende des 19. Jahrhunderts, als andere Interessen vorrangig wurden, gehen die Lehrwerke in Distanz zu jener früheren Lesart.

In den Darstellungen des *Russisch-Türkischen Krieges* geht es um einen Krieg, der aus heutiger Perspektive bestenfalls eine untergeordnete Stellung einnimmt. Seinerzeit wurde er allerdings stark rezipiert, vor allem aufgrund der Verbindung zum Berliner Kongress 1878. Die Lehrbücher präsentieren ein differenzierteres Türkeibild, das positive und negative Aspekte zulässt. Die Türken gelten nicht mehr als der Erbfeind, diese Antagonistenrolle wird inzwischen Frankreich zugesprochen. Zwar werden die Türken weiterhin mit negativen Attributen charakterisiert, insbesondere mit dem der Rückständigkeit, aber es gibt auch positive Beschreibungen, so die anerkennende Schilderung Osman Paschas als tapferer Kämpfer. Das Osmanische Reich wird dennoch als schwacher Staat gekennzeichnet, wobei das Narrativ der „orientalischen Frage“ dessen drohenden Untergang vorwegnimmt; es seien Unruhen an der „Tagesordnung geblieben“ aufgrund der

1296 Polaschegg, Der andere Orientalismus, 2005, S. 263.

„Unterdrückung der Christen“ und „des maßlosen Steuerdrucks“.[1297] Der osmanische Staat habe die Situation auf dem Balkan, die dortigen Aufstände, zu verantworten; überdies zeige er diplomatische Schwäche. Bezeichnend für den Türkeidiskurs der Zeitspanne ist eine Orientalisierung des Osmanischen Reiches; die Schulbuchtexte schärfen den Orientbegriff und die Rede vom apathischen Orientalen; von den Türken gehe kaum mehr eine Gefahr aus. Stattdessen handeln die Erzählungen von einem europäischen Diplomatiegeflecht mit machtpolitischen Implikationen. Sie stehen unter dem Eindruck der Nationsbildungsprozesse, des beginnenden deutschen Imperialismus und Kolonialismus und folgen Bismarcks Selbstinszenierung als „ehrlicher Makler“ auf dem Berliner Kongress: Deutschland ist friedliebend und handelt im Gegensatz zu den Großmächten stets selbstlos. Eigene machtpolitische Interessen werden verschwiegen. Dagegen bestand in der deutschen Kolonialideologie das Bedürfnis, sich mit von anderen unterworfenen Anderen zu identifizieren und die den imperialistischen Großmächten gegenüber empfundene Unterlegenheit zu kompensieren, bis man selbst einen „Platz an der Sonne“ ergattert haben würde. Resultat war ein Selbstbild mit einem Empfinden von Überlegenheit und Mitgefühl zugleich.[1298] Die Lehrbücher reproduzieren diese Facette der preußisch-deutschen Politik.
Die Deskriptionsstrategien zum *Ersten Weltkrieg* zeigen eine weitere Verschiebung des Türkeidiskurses. Der Weltkrieg stellt das unausweichliche Thema der zeitgenössischen Öffentlichkeit und Pädagogik dar und wurde in den Geschichtslehrwerken entsprechend umfänglich rezipiert. Die Wissensbestände haben die jeweiligen Autoren wesentlich stärker mit dem gegenwartsbezogenen politischen Diskurs verbunden und bilden schließlich zur Gänze die offiziellen Positionen der deutschen nationalen Politik ab. Dabei tritt ein fast ausschließlich positives Türkei- und Türkenbild hervor. Das politische Handeln des Osmanischen Reiches wird verteidigt und sein militärisches Vorgehen gewürdigt. Retrospektiv wird die Entwicklung vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg als eine „Neubelebung der Türkei von innen heraus“[1299] gefeiert; besonders gelobt werden die Jungtürken. Mit der Gegenüberstellung von der absolutistischen Sultansherrschaft, die durch die jungtürkische Revolution beendet wurde, und der Wiedereinführung des Parlaments gibt es eine Zäsur im Sprechen über die Türkei; mit dem Ende der als despotisch beschriebenen Herrschaft des Sultans werden die alten Stereotypen abgelegt und demgegenüber die Jungtürken als dynamische und gebildete Träger europäischen Wissens konstruiert. Die Schilderungen des Ersten Weltkrieges präsentieren sie als starke Verbündete, die es verdienen, dass darüber Entschlossenheit und Gewissheit in der deutschen Bevölkerung herrscht. Auch

1297 Koch; Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1910, S. 117.
1298 Fuhrmann, Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 15f.
1299 Christensen, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen, 1909, S. 70.

wenn Schlachten verloren gehen, werden stets die positiven Aspekte nuanciert. Die Türken sind tapfere Soldaten, die den Krieg aktiv mitgestalten. Die Schlacht in den Dardanellen, wo sie „den höchsten Ruhm erwarben“[1300], wird besonders lobend hervorgehoben, sie hatte die Funktion eines Exempels, an dem ihre Stärke abzulesen war. Die Feinde sind jetzt andere; so strebte Russland – wie bereits in vorherigen Erzählungen – nach Konstantinopel und größerem Einfluss auf dem Balkan; England, der neue Hauptfeind, sei neidisch auf Deutschland und fürchte um seine Weltmachtstellung; und Frankreich wolle grundlegend Rache üben. In zwei Narrativen verdichtet sich hier der pädagogische Diskurs: in dem von der deutschen Freundschaft mit der Türkei und dem deutsch-türkischen Militär- und Wirtschaftsbündnis. Mit diesen Konstruktionen wird die deutsche Perspektive in die Darstellung des Osmanischen Reiches integriert, die Positionen verschmelzen zu einer gemeinsamen Sache und natürlichen Verbundenheit beider Staaten. Die Freundschaft wird aus einer gemeinsamen Geschichte hergeleitet, welche über mehrere Jahrhunderte von historischen Persönlichkeiten gepflegt worden sei – ein „kultureller Anfang“, der das Imaginierte retrospektiv mit einer Rahmung versieht, die eine gemeinsame Identität generiert.[1301] Ähnlich profiliert wird das deutsche Selbstbild mit dem Wirtschaftsbündnis. Zwar wird einerseits von einem *gemeinsamen* Wirtschaftsraum gesprochen, andererseits gelten die osmanischen Gebiete als das „natürliche, zusammenhängende Betätigungsfeld deutscher Weltwirtschaft“[1302], womit die deutsche Vormachtstellung in dem projektierten gemeinsamen Wirtschaftsraum unmissverständlich eingefordert wird. Die Bagdadbahn als das zugehörige Prestigeprojekt ist in den Lehrbüchern eine ständige Referenz, sie sichert die Erschließung der fernen Region. Der Türkeidiskurs wird entsprechend korrigiert und aktualisiert.

Das Türkeibild in den betrachteten Geschichtslehrbüchern ist heterogen und vielfältig, weswegen letztlich von Türkeibildern im Plural gesprochen werden muss. Die Darstellungen der übergreifenden Diskursstränge bestätigt dies. Zwar liegen eindeutig leitende Entwicklungen von Diskurssträngen vor und dennoch wirken die mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Erzählungen in manchen Schulbuchtexten weiter und können neben zeitgenössischen Darstellungen koexistieren. Daneben werden ebenfalls die Fragen des Niedergangs und der Reformfähigkeit sowie die Zugehörigkeit zu Europa stets mitdiskutiert, wobei die Diskurslandschaft unterschiedliche Akzentuierungen hervorbringt. Die vorliegende Untersuchung hat die in den Quellen niedergelegten Imaginationen kritisch rekonstruiert, und zwar mit Schwerpunkt auf den Darstellungen, die in zeitlicher Nähe zum jeweils Dargestellten veröffentlicht wurden, und besonderem

1300 Schoenborn, Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf, 1916, S. 23.
1301 Vgl. Koschorke, Zur Logik kultureller Gründungserzählungen, S. 5–12.
1302 Altmann, Wie es zum Weltkrieg kam, 1915, S. 21

Augenmerk auf der jeweiligen Selbstvergewisserungsstrategie. Diese wandelte sich von einer klaren Abgrenzung, von den Türken als Feindbild, hin zu einer positiven Charakterisierung der Türkei, mit der man Gemeinsamkeiten entdeckt. Die Konstituierung des jeweiligen Wissens als bewusste Setzung einzelner Akteure zu sehen, wäre ein Missverständnis; es konstituierte sich vielmehr aus teils lange Zeit wirksamen Kollektivsymbolen, die verblassten und im Alltagswissen durch andere in den Hintergrund drängt wurden; aus dem Einzelwissen verschiedener Spezialdisziplinen, wie die intertextuellen Bezüge in den Schulbuchtexten – auf Ranke, Hammer-Purgstall, Jäckh und Rohrbach – zeigen; aus der jeweiligen Diskurslandschaft zu den Lebzeiten der Autoren und der einen betrachteten Autorin.
Sie waren eine Gruppe aus Lehrern und Direktoren unterschiedlicher Schulformen, Historikern, Theologen, Philologen, Universitätsprofessoren und Schriftstellern; sie wirkten in Geschichtslehrerverbänden oder als Schulinspektoren. Die biographischen Informationen ergeben vielleicht kein sonderlich breites Panorama an Sozialisationsbedingungen, Wirkungsräumen, ausgeübten Tätigkeiten und Berufen. Trotzdem tritt aufgrund des langen Untersuchungszeitraums, der regionalen und konfessionellen Unterschiede und jeweils spezifischer historischer Umstände ein typischer Autor nicht so recht hervor. Die Abfassung der Schulbücher erfolgte stets im Umfeld sich wandelnder wissenschaftlicher, literarischer und gesellschaftlicher Diskurse. Allerdings verfügten die Autoren durchweg über höhere, meist gymnasiale und universitäre Bildung; viele von ihnen waren promoviert, manche wechselten an Universitäten oder wirkten parallel an Gymnasium und Universität, wie Ludwig Flathe (1799–1866) in Leipzig oder Paul Joachimsen (1867–1930) in München. Der Pädagoge Heinrich Dittmar (1792–1866) stand in Kontakt zu Pestalozzi und gründete eigene, an Pestalozzi orientierte Lehranstalten. Ludwig Amandus Bauer (1803–1846) betätigte sich als Schriftsteller und veröffentlichte mehrere Romane. Ella Mensch (1859–1935) war eine der wenigen Autorinnen und mit ihrem produktiven schriftstellerischen und publizistischen Wirken im in Rede stehenden Feld fast einzigartig. Gegen Ende des Untersuchungszeitraumes etablierten sich völkisch-antisemitische Positionen, etwa mit Heinrich Wolf (1858–1942). Die meisten zeigten eine hohe räumliche Flexibilität, viele wechselten mehrfach während ihrer Laufbahn die Stadt und ihre Wirkungsstätte, oft mit erstaunlichen Distanzen. Unter den untersuchten Werken finden sich zahlreiche Dauerbrenner, die mehrere Generationen von Schülerinnen und Schülern prägten – von Verfassern wie Friedrich Neubauer (1861–1953), Theodor Bernhard Welter (1796–1872) oder insbesondere Georg Weber (1808–1888). Für manche ihrer Werke liegen Übersetzungen in Fremdsprachen vor, die von einer überregionalen Verbreitung zeugen. Für die Untersuchung war eine textimmanente, historisch-kontextualisierende Analyse notwendig und besonders ertragreich, da die Inhalte letztlich auch mit einem hermeneutisch-interpretativen Blick erschlossen werden müssen. Die Darstellung der Analyseergebnisse von Ge-

org Webers *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung* (1879) hat die Relevanz solcher Tiefenbohrungen zum Ausdruck gebracht.
Konstitutiv für die vorliegende Untersuchung, die Auswahl der Quellen und die Fragestellung waren diskurstheoretische Perspektiven im Anschluss an Michel Foucault und die Orientalismus-Studie Edward Saids. Die postkoloniale Perspektive in Anknüpfung an den Orientalismusdiskurs war die wichtigste Leitlinie in der Auseinandersetzung und Interpretation der Texte. An zahlreichen Stellen der Analyse konnte aufgezeigt werden, dass die Geschichtslehrbücher und mit ihnen der pädagogische Diskurs auch Bestandteil des damaligen Orientalismusdiskurses waren: Die Wissensbestände in der Vermittlung historischer Bildung waren durchdrungen mit teils subtiler, teils expliziter Fremdzuschreibung, aus welcher eine selbstbewusste Vergewisserung des Eigenen hervorging. Die Schulbuchautoren und Lehrer beteiligten sich – bewusst und unbewusst – daran, dem Eigenen Superiorität gegenüber „dem Orient“, „dem Islam“ oder „der Türkei“ zuzuschreiben, was im historischen Verlauf dazu beitrug, ein bestimmtes Selbstbild zu formen, mit dem letzten Endes auch Hegemonieansprüche einhergingen.
Für die Gegenwartsperspektive gilt: Einige der sichtbar gemachten Begriffe und beleuchteten Themen sind weiterhin mit „westlichen“, überholt geglaubten Imaginationen verbunden.[1303] Etliche sprachliche Wendungen, die über die vorliegende Untersuchung hinausgehen, wirken unkontextualisiert und unkritisch bis in die Gegenwart fort. Um dies zu vermeiden, muss Geschichte in ihrer Darstellung fortan als transnationale, multiperspektivische und postkoloniale Geschichtsschreibung erfolgen und in ihrer pädagogischen Vermittlung stets kritisch hinterfragt werden. Nur so können irreführende oder pejorative Fremdzuschreibungen und unreflektierte Selbstzuschreibungen aus den Erzählungen verdrängt werden.
Mit der Untersuchung soll ein Anstoß gegeben werden, das Feld der postkolonialen Historischen Bildungsforschung weiter zu bearbeiten. Sie regt sowohl im Hinblick auf das Forschungsthema als auch auf das Quellenkorpus weitere Forschungen an. Da das Georg-Eckert-Institut die Lehrbücher seiner Sammlungen großenteils digital bereitstellt, kann das Korpus unter quantitativen Gesichtspunkten mit den Mitteln der Digital Humanities untersucht werden.[1304] Die vorliegende Untersuchung trägt zur Beantwortung der Frage bei, in welchen Konstellationen bestimmte Wissensbestände vorliegen, die zum Teil bis heute als Stereotype verbreitet werden. Mit einer deduktiv ausgerichteten Vorgehensweise könnten ergänzend bestimmte Lexeme und Wortgruppen systematisch quanti-

1303 Vgl. Castro Varela; Dhawan, Postkoloniale Theorie, 2015, S. 102
1304 Vgl. Nieländer, Maret; De Luca, Ernsto William (Hrsg.): Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte. Göttingen: V&R unipress 2018.

fiziert, über den gewählten Zeitraum nachverfolgt und interpretiert werden.[1305] Eine Wirkungsgeschichte der Lehrbuchinhalte wurde nicht angestrebt, wäre jedoch ebenfalls denkbar. So können in Anknüpfung an die erarbeiteten Metadaten (Autor, Veröffentlichungsort, Verlag, Werkart, Auflagenhöhe, inhaltliche Ausrichtung, Jahrgangsstufen- und Schulformbezug) wirkungs- und rezeptionsgeschichtliche Fragestellungen an das Material gerichtet, regionale Schwerpunkte sichtbar gemacht oder auch Gegenüberstellungen ermöglicht werden, beispielsweise von höherem und niederem Schulwesen oder von Schulbuchinhalten für Mädchen im Unterschied zu denen für Knaben. Die vorliegende Untersuchung lässt vermuten, dass unterschiedliche inhaltliche und erzählerische Schwerpunkte zwischen den spezifischen Untergattungen der Lehrwerke vorliegen, deren systematische Erarbeitung den Türkeidiskurs oder auch die Funktionsweise des Bildungsmediums Schulbuch weiter erhellen würde. Auch könnten die Schulbücher weiterer Unterrichtsfächer einer Zeitspanne, etwa für Geographie, Realien, Politik und Religion, vergleichend untersucht werden.

Eine zusätzliche Möglichkeit bietet der internationale Vergleich von historischen Lehrwerken. So könnte eine komparative Analyse von türkischen und deutschen Geschichtslehrbüchern inhaltliche Schwerpunkte und Defizite der jeweiligen Seite identifizieren und neue Erkenntnisse zu Selbst- und Fremdbildern hervorbringen. Derartige Vergleiche sind in der Forschung meist nur für jüngere Werke vorgenommen worden[1306]. Das Potential von komparativen Schulbuchanalysen ist bereits hinlänglich dargelegt worden, wurde allerdings in der historischen Schulbuchforschung bislang nur wenig ausgeschöpft.[1307]

Unabhängig vom Türkeidiskurs bilden die Vorworte der Geschichtslehrbücher als Paratexte vielversprechende Quellen für die Historische Bildungsforschung. Sie geben Aufschluss über die Ansichten der Autoren, die sich darin hinsichtlich der dargestellten Inhalte, ihrer schulischen Verortung sowie bildungs- und gesellschaftspolitischer Entwicklungen äußern. Für die vorliegende Untersuchung konnten sie ansatzweise fruchtbar gemacht werden, da sich auch in ihnen zuweilen Äußerungen aus dem Türkeidiskurs vorfinden. Wenngleich das Geschichtslehrbuch als Medium seine Inhalte aus verschiedenen Quellen speist und es nicht immer eindeutig ist, woher bestimmte Wissenssegmente stammen, ist in den Vorworten die direkte Handschrift der Autoren sichtbar, welche den Rezipienten

1305 Aufgrund von Ungenauigkeiten in der OCR-Texterkennung der digitalen Texte müssten Vorarbeiten geleistet werden, damit das Korpus fehlerfrei einer umfangreichen Quantifizierung unterzogen werden kann.

1306 Vgl. beispielsweise Çukurova; Aslan: Die deutsch-türkischen Beziehungen in deutschen und in türkischen Schulbüchern, 2012, S. 404–422.

1307 Vgl. Wiater, Walter: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. Universität Augsburg 2003, <opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/5/file/Wiater_Schulbuch.pdf>; Fuchs, Das Schulbuch in der Forschung, 2014.

anspricht. Diese Passagen können helfen, Antworten auf weitere Fragestellungen zu finden.
Der Ausblick auf die vielseitigen Forschungsmöglichkeiten verdeutlicht die Vielschichtigkeit des untersuchten Feldes, das noch keineswegs ausgeschöpft erscheint, da sowohl der Türkeidiskurs als auch die Quellen aus unterschiedlichen Blickwinkeln einer Betrachtung unterzogen werden können.

Quellen- und Literaturverzeichnis[1308]

Gedruckte Quellen

Alexander, James Edward: *Life of Field Marshal, His Grace the Duke of Wellington: Embracing His Civil, Military, and Political Career to the Present Time*. 2 Bde. London: Henry Colbourn 1840.

Bahlmann, P.: Welter, Theodor Bernhard. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 41. Leipzig: Duncker & Humblot 1896 S. 697–698.

Banse, Ewald: „Der Orient. (Begriff, Fläche und Volksdichte)". *Dr. A. Petermanns Mittelungen aus Justus Perthes' geographischer Anstalt* 55 (1909), S. 301–304.

Banse, Ewald: *Die Türkei*. 3. Aufl. Berlin: Westermann 1919.

Bauer, A..: Bauer, Ludwig Amandus. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 2. Leipzig: Duncker & Humblot 1875, S. 146–147.

Becker, Carl Heinrich: Deutschland und der Islam. *Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift* 3. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1914.

Beiträge zu einer Geschichte der neuesten Reformen des Osmanischen Reiches, enthaltend den Hattischerif von Guelhane, den Ferman vom 21. November 1839, und das neueste Strafgesetzbuch. Hrsg. von Julius Petermann in Verbindung mit Ramis Efendi. Berlin: C. G. Lüderitz 1842.

Bibliographische Anzeigen. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 17 (1863), S. 406–735.

Binder: Pütz, Wilhelm. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 26. Leipzig: Duncker & Humblot 1888, S. 780–782.

Bischhöfliches Gymnasium Josephinum und damit in Verbindung stehendes Realprogymnasium zu Hildesheim. Programm für das Schuljahr Ostern 1886–1887. Hildesheim: Buchdruckerei August Lax 1887.

Büsching, Anton Friedrich: *Neue Erdbeschreibung*. Hamburg: Johann Carl Bohn 1754.

Contzen, Leopold: *Königliches Gymnasium zu Essen. Jahres-Bericht über das Schuljahr 1886–1887*. Essen: G. D. Baedeker 1887.

Der Kaiser bei unseren türkischen Verbündeten. Dokumentarfilm 1917, <filmothek.bundesarchiv.de/video/565699?set_lang=de>.

Deutscher Reichstag: Protokolle, 6. Sitzung am 19. Februar, betreffend die politische Lage im Orient. Berlin 1878, S. 92–116, <reichstagsprotokolle.de/Blatt3_k3_bsb00018391_00124.html >.

Dilthey, Wilhelm Christian Ludwig: *Das Leben Schleiermachers.* Bd. 1. Berlin: Reimer 1870.

Eberhard, Otto: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft. *Pädagogische Warte* 23.24 (1916), S. 1181–1190.

Eucken, Rudolf: Die weltgeschichtliche Bedeutung des deutschen Geistes. *Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 8*. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1914.

Fichte, Johann Gottlieb: *Reden an die deutsche Nation.* Berlin: Realschulbuchhandlung 1808.

Fritz, Friedrich; Rühlmann, Paul (Hrsg.): *Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und die staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen*. Leipzig: Teubner 1911–1944.

Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie. *Deutsches Reichsgesetzblatt* 1878, Nr. 34, S. 351–358.

Goltz, Colmar von der: Stärke und Schwäche des türkischen Reiches. *Deutsche Rundschau* 93 (1897), S. 95–119.

1308 Alle Links zu den Onlineressourcen wurden zuletzt am 01.03.2022 überprüft.

Goltz, Colmar von der: *Der thessalische Krieg und die Türkische Armee*. Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn 1898.

Goltz, Colmar von der: *Der jungen Türkei Niederlage und die Möglichkeit ihrer Wiedererhebung.* Berlin: Gebrüder Paetel 1913.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch. Bd. 13. N – Q*. Leipzig: Hirzel 1889.

Grothe, L[ouis] H[ugo]: Deutsche Kulturmission in Kleinasien. *Geographische Blätter* 22.3 (1899), S. 153–169.

Holland, Hyacinth: Wittmer, Johann Michael. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 43. Leipzig: Duncker & Humblodt 1898, S. 645–649.

Jäckh, Ernst: Vorwort. In: Rohrbach, Paul: Warum es der Deutsche Krieg ist! *Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 1*. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1914, S. 1.

Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Ploen. Ostern 1890. Ploen: S. W. Hirt's Buchdruckerei 1890.

Jahresbericht über das Königliche Gymnasium und Realgymnasium zu Göttingen für das Schuljahr von Ostern 1895 bis ebendahin 1896. Göttingen: Dieterich'sche Univ.-Buchdruckerei 1896.

Jahresbericht über das Königliche Paulinische Gymnasium zu Münster. In dem Schuljahre 1887/88. Münster: Coppenrath'sche Buckdruckerei 1888.

Junius [Rosa Luxemburg]: *Die Krise der Sozialdemokratie*. Berlin: Hoffmanns Verlag 1916.

Kaerger, Karl: *Kleinasien, ein deutsches Kolonisationsfeld*. Berlin: Gergonne & Cie 1892.

Katalog der Schul-Bibliothek des Städt. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf. Von Prof. Dr. Lothar Volkmann. Düsseldorf: Voss & Cie 1904.

Klüber, Johann Ludwig: *Pragmatische Geschichte der nationalen und politischen Wiedergeburt Griechenlands, bis zu dem Regierungsantritt des Königs Otto*. Frankfurt am Main: Franz Varrentrapp 1835.

Königliches Hohenzollerngymnasium zu Düsseldorf. Jahresbericht für das Schuljahr 1906–1907. Düsseldorf: Voss & Cie 1907.

Lorentzen, Karl: Weber, Georg. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 41. Leipzig: Duncker & Humblot 1896, S. 299–302.

Maarif Nezareti Tedrisat-I İptidaiye Kalemi, 1227/97, H–17–09–1335 (7. Juli 1917).

Mann, Traugott: Deutsche und österreichische Forschungs- und Bildungsarbeit in der Türkei. *Zeitschrift für Politik* 10 (1917), S. 410–433.

Matthias, Adolf: Altmann, Hanns: Wie es zum Weltkrieg kam. *Monatsschrift für höhere Schulen* XIV (1915), S. 460–461.

Matthias, Adolf: Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts und der Ministerialerlaß über Stoffverschiebungen im Geschichtslehrplan zugunsten der neusten Geschichte. *Monatsschrift für höhere Schulen* XIV (1915), S. 545–556.

Moltke, Helmuth von: *Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839*. Berlin, Posen, Bromberg: Ernst Siegfried Mittler 1841.

Neubauer, Friedrich: Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. In: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Französischer Unterricht – Handelshochschulen.* Bd. 3. 2. Aufl. Hrsg. von Wilhelm Rein. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne 1905, S. 482–523.

Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an höheren Lehranstalten. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 55.1 (1913).

Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 34.3 (1892), S. 199–351.

Pataky, Sophie: Mensch, Frl. Dr. phil Ella. In: *Lexikon deutscher Frauen der Feder*. Bd. 2. M–Z. Berlin: Carl Pataky 1898, S. 33–34.

Programm der Realschule 1. Ordnung zu Leipzig. Für das Schuljahr von Ostern 1878 bis Ostern 1879. Leipzig: In Kommission der J. C. Hinrichsschen Buchhandlung 1879.

Programm des Könglichen Gymnasium Carolinum zu Osnabrück. Ostern 1897. Osnabrück: Buchdruckerei A. Liesecke 1897.

Programm des Städtischen Realgymnasiums zu Leipzig. Für das Schuljahr von Ostern 1884 bis Ostern 1885. Leipzig: In Kommission der J. C. Hinrichssschen Buchhandlung 1885.

Ranke, Leopold von: Die letzten Unruhen in Bosnien. 1802–1832. *Historisch-politische Zeitschrift* 2 (1836), S. 233–304.

Ranke, Leopold von: Zur orientalischen Frage: Gutachten im Juli 1854 Seiner Majestät König Friedrich Wilhelm IV. vorgetragen. *Historische Zeitschrift* 13 (1865), S. 406–433.

Ranke, Leopold von: *Serbien und die Türkei im neunzehnten Jahrhundert*. Leipzig: Duncker & Humblot 1879.

Ranke, Leopold von: *Weltgeschichte. Neunter Teil. Ueber die Epochen der neueren Geschichte. Vorträge dem Könige Maximilian II. von Bayern gehalten*. Hrsg. von Alfred Dove. Leipzig: Duncker & Humblot 1888.

Ritter, Carl: *Europa. Vorlesungen an der Universität zu Berlin gehalten*. Hrsg. von Hermann Adalbert Daniel. Berlin: Georg Reimer 1863.

Rohrbach, Paul: Warum es der Deutsche Krieg ist! *Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 1*. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1914.

Schaefer, Carl-Anton: Deutsch-türkische Freundschaft. *Der Deutsche Krieg. Politische Flugschrift 13*. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt 1914.

Schinas, Konstantinos Dimitrios: Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland. In: *Verhandlungen der fünften Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Ulm 1842*. Ulm: Wagner'sche Verlags-Buchhandlung und Buchdruckerei 1848, S. 163–181.

Schmidt, Johann Adolph Erdmann: *Neugriechischer Dollmetscher: nebst türkischem und albanesischem*. Leipzig: Ernst Klein's literarischem Comptoir 1822.

Schottmüller, Adolf: Leben und Bildungsgang des Verfassers. Nach ausführlichen brieflichen Mittheilungen zusammengestellt. In: Weber, Georg: *Germanien in den ersten Jahrhunderten seines geschichtlichen Lebens*. Berlin: Brigl & Lobeck 1875, S. XII–XXII.

Schumann, Albert: Neudecker, Christian. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 23. Leipzig: Duncker & Humblot 1886, S. 479–481.

Stein, Heinrich Konrad: *Das Kriegswesen der Spartaner. Nach den Quellen dargestellt*. Konitz 1863.

Stein, Heinrich Konrad: *Die Entwicklung des spartanischen Ephorats bis auf Cheilon. Eine geschichtliche Untersuchung*. Konitz 1870.

Stoffverschiebung im Geschichtslehrplan zugunsten der neuesten Geschichte. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 34.10 (1915), S. 693–700.

Treitschke, Heinrich von: *Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert Bd. 4: Bis zum Tode König Friedrich Wilhelms III.* Leipzig: Hirzel 1889.

Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 22.1 (1880).

Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 32.6 (1890).

Weber, Georg: *Geschichtliche Darstellung des Calvinismus*. Heidelberg: J. C. B. Mohr 1836.

Weber, Georg: *Friedrich Christoph Schlosser, der Historiker. Erinnerungsblätter aus seinem Leben und Wirken. Eine Festschrift zu seiner hundertjährigen Geburtstagsfeier am 17. November 1876.* Leipzig: Engelmann 1876.

Wegele, Franz Xaver von: Nösselt, Friedrich. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 24. Leipzig: Duncker & Humblot 1887, S. 24–25.

Weis, Anton P.: Overhage, Heinrich. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 25. Leipzig: Duncker & Humblot 1887, S. 19.

Wilhelm II.: Eröffnungsansprache zur Schulkonferenz 1890. In: *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800.* Hrsg. von Gerhardt Giese. Göttingen: Musterschmidt 1961, S. 196–200.

Wollseiffen, Matthias: *Jahresbericht des Gymnasiums zu Krefeld. Schuljahr 1898/99*. Krefeld: Kramer & Baum 1899.

Zeitung für die elegante Welt. 24.03.1829. Hrsg. von Karl Ludwig Methusalem Müller. Leipzig: Voß und Compagnie.

Zerlang, K: *Jahresbericht über das Realgymnasium zu Witten. Für das Schuljahr 1883/84*. Witten: Krüger 1884.

Zimmermann, Moritz B. [Bermann, Moritz]: *Illustrierte Geschichte des orientalischen Krieges von 1876–1878*. Wien: Hartleben 1878.

Schulbücher und Lehrwerke

Abicht, Karl: *Die Weltgeschichte. In einem übersichtlichen, in sich zusammenhängenden Umriß für den Schul- und Selbstunterricht von Dr. Heinrich Dittmar*. 12. Aufl. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung 1881.

Albrecht, Franz Heinrich Josef: *Weltgeschichte. Ein Lehrbuch sowohl für zum Selbstunterricht als für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. 1. Theil*. Mainz: Leske 1846.

Altmann, Hanns: *Wie es zum Weltkrieg kam. Ein Überblick über seine Vorgeschichte und Ursachen zur Einführung in das geschichtliche Verständnis der Gegenwart für Oberklassen höherer Lehranstalten und zur Belehrung für jedermann*. Leipzig: Teubner 1915.

Andrä, Jakob Carl; Seehaußen, Richard: *Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. Vierter Teil: Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*. 10. Aufl. Leipzig: R. Voigtländer 1910.

Andrä, Jakob Carl; Groth, Ernst: *Erzählungen und Lebensbilder aus der deutschen Geschichte. Ausg. B., für konfessionell gemischte Schulen, mit 4 Geschichtskt., 8 Bildertaf. und 2 Anh.: Landes-(Provinzial-) Geschichte, Verlauf des Weltkrieges*. 18. Aufl. Leipzig: Voigtländer 1918.

Annegarn, Joseph: *Handbuch der Geographie für die Jugend. Mit vielen eingestreuten ausführlichen Nachrichten über die Sitten, Religionen, Lebensweisen fremder Völker und mit anderen nützlichen Notizen*. Münster: Theissing 1834.

Annegarn, Joseph: *Weltgeschichte für die katholische Jugend*. 2. verb. Aufl. Münster: Theissing 1840.

Bauer, Ludwig Amandus: *Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der Religionen sowie das Bedürfnis der gebildeten Jugend beiderlei Geschlechts; bearbeitet und bis auf das Jahr 1839 fortgeführt*. Bd. 6. Stuttgart: Belser 1839.

Beitelrock, Johann Michael: *Grundriß der allgemeinen Geschichte für gelehrte Schulen. Dritter Theil. Neuere und neuste Geschichte oder von dem Ende des Mittelalters bis auf unsere Zeit*. Dillingen: Friedrich 1848.

Bender, Ludwig: *Die deutsche Geschichte. Ein patriotisches Lehr- und Lesebuch für höhere Bürgerschulen Preußens*. Essen: Baedeker 1855.

Blumhardt, Johann Christoph: *Handbüchlein der Weltgeschichte für Schulen und Familien*. 7. Aufl. Calw, Stuttgart: Verlag der Vereinsbuchhandlung 1877.

Borchers, Emil: *Der Weltkrieg 1914/16. Ergänzung zu Kahnmeyer und Schulze, Realienbuch*. Bielefeld: Velhagen & Klasing 1916.

Brettschneider, Harry: *Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. 1a. Teil: Vaterländische Geschichte*. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1916.

Brockmann, Emil; Kösters, Josef: *Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen. IV. Band: Neuere Geschichte von der Französischen Revolution bis zur Jetztzeit*. 2. Aufl. Münster: Schöningh 1914.

Bumüller, Johannes: *Die allgemeine Geschichte für Gymnasien und ähnliche Schulen*. Belle-Vue bei Constanz: Verlags- und Sortimentsbuchhandlung zu Belle-Vue 1844.

Bumüller, Johannes: *Die Weltgeschichte. Ein Lehrbuch für Mittelschulen und zum Selbstunterricht. Dritter Theil: Die neue Zeit*. 5. Aufl. Freiburg: Herder 1862.

Bumüller, Johannes: *Die Weltgeschichte im Überblick für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen und zum Selbstunterricht. Dritte Abteilung. Geschichte der Neuzeit*. 3. Aufl. Freiburg: Herder 1883.

Cauer, Eduard: *Geschichtstabellen zum Gebrauch auf Gymnasien und Realschulen*. 13. Aufl. Breslau: Trewendt 1867.

Christensen, Heinrich: *Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen.* Leipzig: Hirt 1909.

Dageförde, Karl; Heinze, Wilhelm: *Die Geschichte in tabellarischer Übersicht. Ein Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht.* 25. Aufl. Hannover: Helwing 1917.

Dahn, Ernst; Rachel, Walther: *Lernbuch für den Geschichts-Unterricht. Geschichte der Neueren und der Neuesten Zeit. Von 1648 bis zur Gegenwart. (Ober-Prima.).* 3. Aufl. neu bearbeitet und bis zur Gegenwart fortgeführt von Dr. Walther Rachel. Braunschweig: Appelhans 1913.

Der Verlauf des Weltkrieges bis zum Januar 1918. Mit vier Kartenskizzen. Leipzig: R. Voigtländers Verlag 1918.

Dittmar, Heinrich: *Die Weltgeschichte.* 4. Aufl. Heidelberg: Winter 1849.

Dürr, Julius; Klett, Theodor; Treuber, Oskar: *Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen, sowie zum Selbstunterricht. III. Neue Zeit.* Stuttgart: Paul Neff 1897.

Flathe, Ludwig: *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten und zum Selbstunterrichte Gebildeter*. Leipzig: Gebhardt & Reisland 1839.

Flathe, Theodor: *Allgemeine Weltgeschichte*. 2. Aufl. Leipzig: Weber 1884.

Franke, Theodor: *Neuzeitliche Weltgeschichte der Weltmächte*. Leipzig: Wunderlich 1908.

Franke, Theodor: *Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. Der Weltkrieg*. Leipzig: Wunderlich 1915.

Friedrich, Fritz: *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen*. Leipzig: Teubner 1915.

Gehrke, Albert: *Grundriß der Weltgeschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. Dritter Theil. Die Neuzeit.* Wolfenbüttel: Zwißler 1878.

Harms, Heinrich: *Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs.* Leipzig: List & von Bressendorf 1918.

Heinel, Eduard: *Versuch einer Bearbeitung der Geschichte Preußens für Volksschulen*. Danzig: Verlag der J. C. Albertischen Buch- und Kunsthandlung 1822.

Hoffmann, Ernst: *Die Weltgeschichte in Lebensbildern und Darstellungen. Die neueste Zeit*. Mainz: Kirchheim 1886.

Horch, Ludwig: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen und zum Selbstunterricht. Mittlere und neue Geschichte.* 5. Aufl. Leipzig: Senf 1877.

Joachimsen, Paul: *Geschichtswiederholungen in Fragen und Antworten. zunächst zum Gebrauch der Schüler auf der Oberstufe höherer bayerischer Lehranstalten*. München: Hugendubel 1914.

Keber, Agathon: *Leitfaden beim Geschichtsunterrichte. Für die oberen Klassen der Realschulen und höheren Bürgerschulen.* 4. Aufl. Aschersleben: Carsted 1864.

Keller, Ernst: *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen. 4. Teil: Geschichte der Neuesten Zeit.* 4. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg 1910.

Klein, Sophie; Schermann, Max: *Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Schulen*. 10. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder 1906.

Koch, Gottfried: *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Von 1648 bis zur Gegenwart*. *Teil 5.* Leipzig: Quelle & Meyer 1911.

Koch, Julius; Schenk, Karl: *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. VI. Teil. Vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart*. 3. Aufl. Berlin: Teubner 1910.

Koch, Julius; Schenk, Karl: *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. V. Teil. Deutsche Geschichte vom Zeitalter der Reformation und Preußische Geschichte bis zum Tode Friedrichs des Großen*. 4. Aufl. Berlin: Teubner 1916.

Kohlrausch, Friedrich: *Teutsche Geschichte. Für Schulen bearbeitet*. Elberfeld: Büschler 1816/1817.

Kurts, Friedrich: *Nösselt's Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen sowie zum Selbstunterricht für reifere Jünglinge. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Dritter Theil. Neuere Geschichte*. Leipzig: Fleischer 1859.

Kurts, Friedrich: *Weltgeschichte für Töchterschulen. Neueste Geschichte. 1789–1880 von Friedrich Nösselt*. 16. Aufl. Stuttgart: Heitz 1880.

Lorenz, Karl: *Bayern unter Prinzregent Luitpold und König Ludwig. Der Weltkrieg (seit 1914). Ergänzungsheft zu Dr. Karl Lorenz' Lehrbuch der Geschichte. Band III (Neuzeit)*. München: R. Oldenbourg 1916.

Martens, Wilhelm: *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dritter Teil: Geschichte der Neuzeit.* Hannover: Manz & Lange 1895.

Mensch, Ella: *Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte: an höheren Mädchenschulen sowie an Studienanstalten*. Bd. 1. Berlin: Otto Salle 1910.

Mensch, Ella: *Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte: an höheren Mädchenschulen sowie an Studienanstalten*. Bd. 5. Berlin: Otto Salle 1910.

Mensch, Hermann; Steinmann, M: *Bilder aus der deutschen Geschichte für untere und mittlere Klassen höherer Lehreranstalten. Von der Reformation bis zur Gegenwart*. Kattowitz: Swinna 1887.

Mertens, Martin: *Historisch-politisches ABC-Buch*. Berlin: Weidmann 1907.

Müller, Wilhelm: *Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der neueren deutschen Geschichte für die mittleren Klassen der Gymnasien, für Realschulen, höhere Bürgerschulen, höhere Töchterschulen, Schullehrer-Seminarien, u. a. Lehranstalten sowie für Einjährig-Freiwillige.* 8., verb. u. verm. Aufl. (fortges. bis zum Jahre 1872). Heilbronn: Scheurlen 1873.

Mürdter, Friedrich: *Leitfaden der Weltgeschichte; für untere Gymnasialklassen oder lateinische Schulen, Real- und Bürgerschulen, Pädagogien und Töchteranstalten*. Heidelberg: Winter 1855.

Neubauer, Friedrich: *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. V. Teil: Vom westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit (Oberprima).* 2. Aufl. Halle a. S.: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1901.

Neubauer, Friedrich; Seyfert, Bernhard: *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. VI. Teil: Bilderanhang.* Halle a. S.: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1906.

Neubauer, Friedrich: *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Vaterländische Geschichte der letzten Jahrhunderte.* Halle a. S.: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1916.

Nösselt, Friedrich: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Theil 3.* 2. Aufl. Leipzig: Fleischer 1839.

Nösselt, Friedrich: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen. Vierter Theil.* 13. Aufl. Breslau: Josef Max & Comp 1861.

Overhage, Heinrich: *J. Annegarn's allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend und für Erwachsene. Von der Befreiung Europa's bis auf unsere Tage.* Bd. 8. 4. erw. und verb. Aufl. Münster: Theissing 1851.

Pfeifer, Wilhelm; Franz, Cramer: *Pfeifers Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Fünfter Theil. Ausgabe B: Für Westdeutschland. Bearbeitet von Franz Cramer Die Hauptereignisse der römischen Kaiserzeit, Deutsche Geschichte bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges*. Breslau: Hirt 1918.

Ploetz, Carl: *Auszug aus der Alten, Mittleren und Neuen Geschichte*. 3. verb. u. verm. Auflage. Berlin: Herbig 1869.

Ploetz, Carl: *Hauptdaten der Geschichte*. 15. Aufl. Berlin: Ploetz 1901.

Ploetz, Carl; Kähler, Friedrich: *Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte*. 18. Aufl. Leipzig: A. G. Ploetz 1916.

Pütz, Wilhelm: *Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit. Dritte Abtheilung: Die neuere Zeit*. 7. Aufl. Koblenz: Bädeker 1855.

Pütz, Wilhelm: *Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neuern Zeit für die mittleren Klassen der Gymnasien und für höhere Bürgerschulen. Erste Abtheilung: Das Althertum.* 11. Aufl. Koblenz: Karl Bädeker 1860.

Pütz, Wilhelm: *Die Geschichte der letzten 50 Jahre*. Köln: DuMont-Schauberg 1867.

Pütz, Wilhelm: *Historische Darstellungen und Charakteristiken. Erster Zeitraum: Von der Entdeckung Amerika's bis zum westfälischen Frieden 1492–1648.* Bd. 3. Köln: DuMont-Schauberg 1864.

Pütz, Wilhelm: *Historische Darstellungen und Charakteristiken. Die Geschichte der neuesten Zeit*. Bd. 4. 2. umgearbeitete Aufl. Köln: DuMont-Schauberg 1877.
Redenbacher, Wilhelm*: Lesebuch der Weltgeschichte oder die Geschichte der Menschheit von ihrem Anfange bis auf die neueste Zeit*. Bd. 4. Calw: Verlag der Vereinsbuchhandlung 1878.
Rethwisch, Conrad; Schmiele, Emil: *Geschichtstafeln für höhere Schulen. Das christliche Weltalter.* Berlin: Gaertner 1883.
Rethwisch, Conrad; Schmiele, Emil: *Geschichtstafeln für höhere Schulen. Das christliche Weltalter.* 8. Aufl. Berlin: Weidmann 1906.
Richter, Gustav: *Grundriss der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen. Teil 1 des Grundrisses 9, der neuen Bearbeitung*. 2. Aufl. Leipzig: B. G. Teubner 1883.
Rothert, Eduard: *Karten und Skizzen aus der außerdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte*. Düsseldorf: Bargel 1895.
Rothert, Eduard: *Karten und Skizzen aus der allgemeinen Geschichte der letzten 100 Jahre. Neueste Zeit.* Düsseldorf: Bargel 1907.
Rothert, Eduard: *Karten und Skizzen zum Weltkrieg 1914/15.* (VIII. Band des „Historischen Kartenwerkes") 4. Aufl. Düsseldorf: Bagel 1916.
Rotteck, Karl von: *Allgemeine Geschichte vom Anfang der historischen Kenntniß bis auf unsere Zeiten. Für denkende Geschichtsfreunde*. Bd. 1. 13. Aufl. mit d. Erg. bis zum Jahre 1840 von K. H. Hermes. Braunschweig: Westermann 1846.
Rotteck, Karl von: *Allgemeine Geschichte vom Anfang der historischen Kenntniß bis auf unsere Zeiten. Für denkende Geschichtsfreunde*. Bd. 6. 13. Aufl. mit d. Erg. bis zum Jahre 1840 von K. H. Hermes. Braunschweig: Westermann 1846.
Schoenborn, Heinrich: *Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf*. Leipzig: Teubner 1916.
Schlözer, August Ludwig von: *August Ludwig Schlözers Vorstellung seiner Universal-Historie*. Bd. 1. Göttingen: Dieterich 1772.
Schröer, Tobias Gottfried: *Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte für das weibliche Geschlecht. Theil 3*. 3. Aufl. bearb. von Christian Gotthold Neudecker. Leipzig: Brandstetter 1848.
Seehaußen, Richard: *Der Weltkrieg bis Ende 1917. Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geschichte von J. C. Andrä*. 3. Aufl. Leipzig: R. Voigtländer 1918.
Stacke, Ludwig: *Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht. Geschichte der neueren Zeit. Theil 3*. 2. Aufl. bearbeitet von Heinrich Cassian. Mainz: Kunze 1868.
Stein, Heinrich Konrad: *Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschule. Die neuere Zeit.* Paderborn: Schöningh 1872.
Stutzer, Emil: *Übersichten zur preußischen-deutschen Geschichte. Für die oberste Stufe des Geschichtsunterrichts sowie zur Selbstbelehrung*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 1891.
Uschold, Johann Nepomuk: *Lehrbuch der mittlern Geschichte für Gymnasien und höhere Geschichte. Theil 2*. 2. Aufl. München: Lindauer 1840.
Verzeichnis der wichtigsten Geschichtszahlen. 8. Aufl. Braunschweig: Meyer 1906.
Weber, Georg: *Lehrbuch der Weltgeschichte*: *mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen, und einem Abriß der deutschen Literaturgeschichte als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung.* 2. Aufl. Leipzig: Engelmann 1847.
Weber, Georg: *Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnasialklassen, für höhere Bürger- und Realschulen, für Töchterschulen und Privatanstalten*. Leipzig: Engelmann 1851.
Weber, Georg: *Literaturhistorisches Lesebuch, enthaltend Proben aus den bedeutendsten Literaturwerken aller Völker und Zeiten*. 3 Bde. Leipzig: Engelmann 1851/1852.
Weber, Georg: *Outlines of Universal History. From the Creation Of The World To The Present Time. Translated from the German of Dr. M. Behr*. London: Whittaker and Co. Ave Maria Lane 1851.
Weber, Georg: *Lesebuch zur Geschichte der deutschen Literatur alter und neuer Zeit*. Leipzig: Engelmann 1856.

Weber, Georg: *Allgemeine Weltgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Geistes- und Kulturlebens der Völker und mit Benutzung der neueren geschichtlichen Forschungen für die gebildeten Stände bearbeitet*. 15 Bde. Leipzig: Engelmann 1857–1880.

Weber, Georg: *Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnasialklassen, für höhere Bürger- und Realschulen, für Töchterschulen und Privatanstalten.* 5. verb. Aufl. Leipzig: Engelmann 1858.

Weber, Georg: *Germanien in den ersten Jahrhunderten seines geschichtlichen Lebens*. Berlin: Brigl & Lobeck 1875.

Weber, Georg: *Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung*. 17. Aufl. Leipzig: Engelmann 1879.

Weber, Georg: *Lehrbuch der Weltgeschichte. Drittes Buch. Die neue Zeit*. Bd. 2. Leipzig: Engelmann 1883.

Weber, Georg: *Lehrbuch der Weltgeschichte mit besonderer Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen und einem Abriss der deutschen Literaturgeschichte als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung*. Bd. 2. Leipzig: Engelmann 1883.

Welter, Theodor Bernhard: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschule. Geschichte der neueren und neuesten Zeit*. 4. Aufl. Münster: Coppenrath 1840.

Welter, Theodor Bernhard: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen*. 24. Aufl. Münster: Coppenrath 1868.

Welter, Theodor Bernhard: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen.* 26. Aufl. Münster: Coppenrath 1869.

Welter, Theodor Bernhard: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen; Geschichte der neueren und neuesten Zeit.* 22. Aufl. Münster: Coppenrath 1871.

Welter, Theodor Bernhard: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen. Geschichte der neueren und neuesten Zeit*. 24. Aufl. Münster: Coppenrath 1875.

Welter, Theodor Bernhard; Hechelmann, A.: *Auszug aus dem Lehrbuche der Weltgeschichte für Schulen*. 38. Aufl. Münster: Verlag der Coppenrathschen Buch- & Kunsthandlung 1882.

Wernicke, Carl: *Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Töchterschulen*. 6. sehr verm. Aufl. Berlin: Nauck 1858.

Winderlich, Carl: *Uebersicht der Weltgeschichte in synchronistischen Tabellen*. Breslau: Kern 1859.

Winter, Hans: *Lehrbuch der deutschen und bayerischen Geschichte mit Einschluß der wichtigsten Thatsachen der außerdeutschen Geschichte und der Kulturgeschichte für höhere Lehranstalten, Mittelalter und neue Zeit bis zum Westfälischen Frieden*. Bd. 1. München: Oldenbourg 1897.

Wolf, Heinrich: *Angewandte Geschichte. Eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen*. Leipzig: Dieterich 1910.

Zeiß, Gustav: *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkt der Kultur. Geschichte der neueren und neuesten* Zeit. *Theil 3*. Weimar: Böhlau 1858.

Zur Bonsen, Friedrich: *Der Weltkrieg bis April 1916. Ergänzung zum „Leitfaden der Geschichte für Lyzeen und höhere Mädchenschulen“*. Düsseldorf: Schwann 1916.

Literatur

Adanır, Fikret: Der Zerfall des Osmanischen Reiches. In: *Das Ende der Weltreiche. Von den Persern bis zur Sowjetunion*. Hrsg. von Alexander Demant. München: Beck 1997, S. 108–128.

Adanır, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik und Kulturtransfer*. Hrsg. von Ingrid Lohmann, Julika Böttcher. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 23–42.

Ágoston, Gábór; Masters, Bruce: *Encyclopedia of the Ottoman Empire*. New York: Facts on File 2009.

Ahmad, Feroz: *The Young Turks and the Ottoman Nationalities*. Armenians, Greeks, Albanians, Jews, and Arabs, 1908–1918. Salt Lake City: The University of Utah Press 2014.

Aksulu, Nurdan Melek: *Frauen im Osmanischen Reich. Deutschsprachige Quellen des 19. und 20. Jahrhunderts.* Hamburg: Dr. Kovač 2004.

Albertz, Anuschka: *Exemplarisches Heldentum: Die Rezeptionsgeschichte der Schlacht an den Thermopylen von der Antike bis zur Gegenwart*. München: De Gruyter Oldenbourg 2006.

Albisetti, James C.; Lundgreen, Peter: Höhere Knabenschulen. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918 Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. Hrsg. von Christa Berg. München: C. H. Beck 1991, S. 228–278.

Amin, Abbas: *Ägyptomanie und Orientalismus: Ägypten in der deutschen Reiseliteratur*. Berlin: Walter de Gruyter 2013.

Anderson, Benedict Richard O'Gorman: *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt: Campus 1988.

Angermuller, Johannes: AkteurIn. In: *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Hrsg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem et al. Bielefeld: transcript 2014, S. 25–26.

Antor, Heinz: Weiterentwicklung der anglophonen postkolonialen Theorie. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 26 –37.

Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: *Kultur und Gedächtnis*. Hrsg. von Jan Assmann, Tonio Hölscher. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988, S. 9–19.

Aufgebauer, Peter: Jubel – Protest – Philologie: die Gründung des „Vereins deutscher Philologen und Schulmänner" 1837 in Göttingen. In: *Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte. Hrsg. von Historische Kommission für Niedersachsen und Bremen*. Bd. 82. Hannover: Hannsche Buchhandlung 2010, S. 95–110.

Babka, Anna: Spivak, Gayatri C. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 21–25.

Baden, Candan: *The Ottoman Crimean War (1853–1856)*. Leiden: Brill 2010.

Baquero Torres, Patricia: *Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2009.

Barbarics-Hermanik, Zsuzsa: Türkengefahr (Spätmittelalter/Frühe Neuzeit). In: *Historisches Lexikon Bayerns*, 2016, <historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Türkengefahr (Spätmittelalter/Frühe Neuzeit)>.

Baumgart, Winfried: *Der Friede von Paris 1856: Studien zum Verhältnis von Kriegsführung, Politik und Friedensbewahrung.* München: Oldenbourg 1972.

Beydilli, Kemal: Mustafa Reşid Paşa. In: *İslâm Ansiklopedisi* 3. Hrsg. von TDV İslâm Araştırmaları Merkezi. Istanbul: Türkiye Diyanet Vakfı 2006, S. 348–350, < islamansiklopedisi.org.tr/mustafa-resid-pasa>.

Bin Wong, R.: Möglicher Überfluss, beharrliche Armut. Industrialisierung und Welthandel im 19. Jahrhundert. In: *Geschichte der Welt. Wege zur Modernen Welt*. 1750–1870. Hrsg. von Conrad, Sebastian, Osterhammel, Jürgen et al. München: C. H. Beck 2016, S. 480–766.

Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. 10. Aufl. Wetzlar: Büchse der Pandora 2011.

Bösch, Frank: Europäische Medienereignisse. In: *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2010, <ieg-ego.eu/boeschf-2010-de>.

Böttcher, Julika: *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich. Akteure, Netzwerke, Diskurse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2023.

Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 114–158.

Brendel, Elke: *Wissen*. Berlin: Walter de Gruyter 2013.

Bryce, Derek: The Absence of Ottoman, Islamic Europe in Edward W. Said's Orientalism. *Theory, Culture & Society* 30.1 (2013), S. 99–121.

Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.: Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: *Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Hrsg von Hannelore Bublitz, Andrea D. Bührmann et al. Frankfurt am Main: Campus 1999, S. 10−21.

Burke, Peter: Did Europe Exist Before 1700. *History of European Ideas* 1.1 (1980), S. 21–29.

Busch, Matthias: *Staatsbürgerkunde* in der *Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2016.

Busse, Dietrich: Historische Diskurssemantik: Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In: *Linguistische Diskursgeschichte*. Hrsg. von Anja Stukenbrock, Joachim Scharloth. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2000, S. 39−53.

Candeias, Mario: Gramscianische Konstellationen: Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: *Mit Gramsci arbeiten: Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hrsg. von Andreas Merkens, Victor Rego Diaz. Hamburg: Argument Verlag 2007, S. 15–32.

Caruso, Marcelo: Biopolitik und Schulbuch: Veränderung der Konzepte zur Verortung des Schulbuches in der Gestaltung des Volksschulunterrichts (Bayern, 1869–1918). *Paedagogica Historica* 38.1 (2002), S. 283–299.

Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript 2015.

Cetin, Önder: Migration and Migrants between the Favorable and the Problematic: A Discourse Analysis of Secondary School Turkish History Textbooks from 1966 to 2018. *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS)* 12.2 (2020), S. 77–104.

Charle, Christophe: Ausbreitung der Nationalstaaten und Universitäten in Mittel- und Osteuropa. In: *Geschichte der Universität in Europa. Band 3. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)*. Hrsg. von Walter Rüegg. München: C. H. Beck 2004, S. 49–51.

Christophe, Barbara; Schwedes, Kerstin: Einleitung. In: *Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen*. Hrsg. von Barbara Christophe, Kerstin Schwedes. Göttingen: V&R unipress 2015, S. 7–13.

Çırakman, Aslı: *From the "Terror of the World" to the "Sick Man of Europe". European Images of Ottoman Empire and Society from the Sixteenth Century to the Nineteenth*. New York: Peter Lang 2005.

Clark, Christopher: *Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog*. München: DVA 2013.

Conrad, Sebastian; Eckert, Andreas: Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt. In: *Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen*. Hrsg. von Sebastian Conrad, Andreas Eckert, Ulrike Freitag. Frankfurt: Campus Verlag 2007, S. 7–52.

Conrad, Sebastian: *Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich*. 2. Aufl. München: C. H. Beck 2010.

Conrad, Sebastian: *Deutsche Kolonialgeschichte*. München: C. H. Beck 2011.

Conrad, Sebastian: *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München: C. H. Beck 2013.

Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini; Römhild, Regina: *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. 2., erweiterte Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag 2013.

Conrad, Sebastian; Osterhammel, Jürgen et al. (Hrsg.): *Geschichte der Welt. Wege zur Modernen Welt 1750–1870*. München: C. H. Beck 2016.

Çukurova, Bülent; Aslan, Osman: Die deutsch-türkischen Beziehungen in deutschen und in türkischen Schulbüchern. In: *Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Hrsg. von Claus Schönig, Ramazan Çalik, Hatice Bayraktar. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 404–422.

Dawidowski, Christian: Die Darstellungen von Türken und der Türkei in deutschen Lesebüchern seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. In: *51 Jahre türkische Gastarbeitermigration in Deutschland* (Jahrbuch Türkisch-deutsche Studien). Hrsg. von Şeyda Ozil, Michael Hofmann, Yasemin Dayıoğlu-Yücel. Göttingen: V&R unipress 2012, S. 57–79.

Demandt, Alexander: Was ist ein historisches Ereignis? In: *Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporie*. Hrsg. von Nikolaus Müller-Schöll. Bielefeld: transcript 2003, S. 63–76.

Dickopf, Karl: Die bayerische Regentschaft in Griechenland 1833–1835. In: *Die erträumte Nation. Griechenlands Wiedergeburt im 19. Jahrhundert*. Hrsg. von Reinhard Heyenreuter; Jan Murken; Raimund Wünsche. 2. Aufl. München: Biering & Brinckmann 1995, S. 83–96.

Dorndey, Jana: Hegemonie. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 153–156.

Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul: *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. 2. Aufl. Weinheim: Athenäum Verlag 1994.

Dunker, Axel: Orientalismus. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 200–204.

Eckert, Andreas: Geschichtswissenschaften. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 78–82.

Eder, Franz X. (Hrsg.): *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Eder, Klaus: Die Grenzen Europas. Zur narrativen Konstruktion europäischer Identität. In: *Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen*. Hrsg. von Petra Deger, Robert Hettlage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 187–208.

Eldem, Edhem: Capitulations and Western trade. In: *Cambridge History of Turkey.* Bd. 3. Hrsg. von Suraiya Faroqhi. Cambridge: Cambridge University Press 2006, S. 281–335.

Engemann, Christoph; Traue, Boris; Scholz, Ronny: Ereignis. In: *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Hrsg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem et al. Bielefeld: transcript 2014, S. 93

Er, Mutlu: Das Türken- und Türkeibild in Helmuth Graf von Moltkes Briefen (1835–1839). *Edebiyat Fakültesi Dergisi* 30.1 (2002), S. 141–152.

Ergün, Mustafa: Die Deutsch-Türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkrieges. In: *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 3 (1992), S. 193–208, <mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/erziehungsbeziehungen.pdf>.

Erll, Astrid: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag 2017.

Escher, Anton: Die geographische Gestaltung des Begriffs Orient. In: *Orient – Orientalistik – Orientalismus: Geschichte und Aktualität einer Debatte*. Hrsg. von Burkhard Schnepel, Gunnar Brands und Hanne Schönig. Bielefeld: transcript 2011, S. 123–150.

Evered, Emine Ö.: *Empire and Education under the Ottomans. Politics, Reform, and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks*. London, New York: I. B. Tauris 2012.

Fabian, Johannes: *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press 1983.

Fabian, Johannes: Präsenz und Repräsentation: Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In: *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Hrsg. von Eberhard Berg, Martin Fuchs. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993, S. 335–364.

Feichtinger, Johannes: Komplexer k.u.k. Orientalismus: Akteure, Institutionen, Diskurse im 19. und 20. Jahrhundert in Österreich. In: *Orientalismen in Ostmitteleuropa. Diskurse, Akteure und Disziplinen vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg*. Hrsg. von Robert Born, Sarah Lemmen. Bielefeld: transcript 2014, S. 31–63.

Festakt erinnert an 60 Jahre Anwerbeabkommen. Deutsche Welle 2021, <dw.com/de/festakt-erinnert-an-60-jahre-anwerbeabkommen/a-59043825>.

Flöter, Jonas: Geschichte der universitären Bildung. In: *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. von Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann et al. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 237–256.

Foucault, Michel: *Mikrophysik der Macht: Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve Verlag 1976.

Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2015.

Frank, Michael C.: Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori. Michel Foucaults »Die Ordnung der Dinge«, »Archäologie des Wissens« und »Die Ordnung des Diskurses«. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. von Julia Reuter, Alexandra Karentzos. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 39–50.

Frevert, Ute: *Eurovisionen: Ansichten guter Europäer im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Fischer 2003.

Friedrich, Manfred: Rotteck, Karl Wenceslaus Rodeckher von. In: *Neue Deutsche Biographie* 22. Berlin: Duncker & Humblot 2005, S. 138–140.

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut: *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress 2014.

Fuchs, Eckhardt: The (Hi)story of Textbooks: Research Trends in a Field of Textbook-Related Research. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 4.1 (2014), S. 63–80.

Fuchs, Eckhardt; Bock, Annekatrin: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. London: Palgrave Macmillan 2018.

Fuhrmann, Malte: *Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreiches über das Osmanische Reich,* 2002, <kakanien-revisited.at/beitr/fallstudie/MFuhrmann1.pdf>.

Fuhrmann, Malte: *Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851 – 1918*. Frankfurt: Campus 2006.

Fuhrmann, Malte: Deutschlands Abenteuer im Orient. Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In*: Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart.* Hrsg. von Claus Schönig, Ramazan Çalik, Hatice Bayraktar. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 10–33.

Furneri, Valerio: Die deutschen Freiwilligen im griechischen Freiheitskampf. In: *Graecomania: Der europäische Philhellenismus*. Hrsg. von Gilbert Heß et al. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2009, S. 119–131.

Füssel, Marian; Neu, Tim: Diskursiver Wandel aus praxeologischer Perspektive. In: *Diskursiver Wandel*. Hrsg. von Achim Landwehr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 213–236.

Geier, Wolfgang: *Südosteuropa-Wahrnehmungen: Reiseberichte, Studien und biographische Skizzen vom 16. Bis zum 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag 2006.

Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*. Münster: LIT 2002.

Gerd, Lora: Russia, Mount Athos, and the Eastern Question. 1878–1914. In: *Russian-Ottoman Borderlands. The Eastern Question Reconsidered*. Hrsg. von Lucien F. Frary und Mara Kozelsky. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press 2014, S. 193–220.

Goethe, Johann Wolfgang: *Faust. Der Tragödie Erster Teil*. Reclam: Stuttgart 2009.

Gökpinar, Hakan: *Deutsch-türkische Beziehungen 1890–1914 und die Rolle Enver Paschas*. Marburg: Tectum 2011.

Göttsche, Dirk; Dunker, Axel; Dürbeck, Gabriele (Hrsg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J. B. Metzler 2017.

Graf, Friedrich Wilhelm: Sakralisierung von Kriegen: Begriffs- und problemgeschichtliche Erwägungen. In: *Heilige Kriege. Religiöse Begründungen militärischer Gewaltanwendungen: Judentum, Christentum und Islam im Vergleich*. München Oldenbourg 2008, S. 1–30.

Günay, Cengiz: *Geschichte der Türkei. Von den Anfängen der Moderne bis heute*. Wien: Böhlau 2012.

Habermann, Friederike: Mehrwert, Fetischismus, Hegemonie: Karl Marx' »Kapital« und Antonio Gramscis »Gefängnishefte«. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. von Julia Reuter, Alexandra Karentzos. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 17–26.

Hall, Stuart: Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: *Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften 2*. Hrsg. von Stuart Hall. Hamburg: Argument-Verlag 1994, S. 137–179.

Hanioğlu, M. Şükrü: *A Brief History of The Late Ottoman Empire*. Princeton: Princeton University Press 2008.

Heck, Johannes T. W.: Ploetz, Karl Julius. In: *Neue Deutsche Biographie* 20. Berlin: Duncker & Humblot 2001, S. 548.

Heine, Peter: Al-Gihad: eine deutsche Propagandazeitung im 1. Weltkrieg. *Die Welt des Islams* 20. 3/4 (1980), S. 197–199.

Hellmanzik, Timm Gerd: „Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben" – Das Türkenbild in Joseph Annegarns ‚Weltgeschichte für die katholische Jugend' (1840). In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik und Kulturtransfer*. Hrsg. von Ingrid Lohmann, Julika Böttcher. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 97–118.

Hering, Gunnar: Der griechische Unabhängigkeitskrieg und der Philhellenismus. In: *Der Philhellenismus in der westeuropäischen Literatur 1780–1830*. Hrsg. von Alfred Noe. Amsterdam: Rodopi 1994, S. 17–72.

Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. 5. Aufl. München: Juventa-Verlag 2008.

Hertling, Anke; Klaes, Sebastian: Historische Schulbücher als digitales Korpus für die Forschung: Auswahl und Aufbau einer digitalen Schulbuchbibliothek. In: *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte*. Hrsg. von Maret Nieländer, Ernsto William De Luca. Göttingen: V&R unipress 2018, S. 21–44.

Hertling, Anke; Klaes, Sebastian: »GEI-Digital« als Grundlage für Digital-Humanities-Projekte: Erschließung und Datenaufbereitung. In: *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte*. Hrsg. von Maret Nieländer, Ernsto William De Luca. Göttingen: V&R unipress 2018, S. 45–68.

Herzog, Christoph; Sharif, Malek: Introduction. In: *The First Ottoman Experiment in Democracy*. Hrsg. von Christoph Herzog, Malek Sharif. Würzburg: Ergon 2016, S. 13–20.

Heuwing, Ben; Weiß, Andreas: Suche und Analyse in großen Textsammlungen: Neue Werkzeuge für die Schulbuchforschung. In: *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte*. Hrsg. von Maret Nieländer, Ernsto William De Luca. Göttingen: V&R unipress 2018, S. 145–170.

Höfert, Almut: *Den Feind beschreiben: „Türkengefahr" und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600*. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2003.

Höfert, Almut: Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit. In: *Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 61–70.

Hoffman-Ocon, Andreas; Grube, Norbert: „Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen und Morden bekämpfen". Türkeibilder in schweizerischen Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik und Kulturtransfer*. Hrsg. von Ingrid Lohmann, Julika Böttcher. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 143–164.

Höhne, Thomas: *Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2003.

Höhne, Thomas: Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis.* Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hierseland, Werner Schneider, Willy Viehöfer. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 389–419.

Hölscher, Lucian: Ereignis. In: *Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe*. Hrsg. von Stefan Jordan. Stuttgart: Reclam 2002, 72–73.

Hösch, Edgar: *Geschichte des Balkans*. 4. Aufl. München: C. H. Beck 2017.

Huber, Christoph: Personifikation. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*. Bd. 3. Hrsg. von Klaus Weimar. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2003, S. 53–55.

Huhn, Jochen: Fritz Friedrich (1875–1952). In: *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen.* Hrsg. von Siegfried Quandt. Paderborn Schöningh 1978, S. 257–279.

Hülâgü, Mehmet Metin: Gazi Osman Paşa. In: *Islâm Ansiklopedisi* 13. Hrsg. von TDV İslâm Araştırmaları Merkezi. Istanbul: Türkiye Diyanet Vakfı 1996, S. 465, <islamansiklopedisi.org.tr/gazi-osman-pasa>.

International Textbookcat, <itbc.gei.de/>.

Jacobmeyer, Wolfgang: Konditionierung von Geschichtsbewußtsein: Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographie. In: *Gruppendynamik* 23 (1992), S. 375–388.

Jacobmeyer, Wolfgang: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945: Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1*. Berlin: LIT Verlag 2011.

Jacobmeyer, Wolfgang: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 2: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1700–1870.* Berlin: LIT Verlag 2011.

Jacobmeyer, Wolfgang: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 3: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1871–1945.* Berlin: LIT Verlag 2011.

Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1989. Vorbericht zu einem laufenden Projekt. In: *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Hrsg. von Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow, Cathrin Friedrich. Leipzig: Universitätsverlag 2002, S. 123–132.

Jäger, Georg: Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann; Peter Lundgreen. München: C. H. Beck 1987, S. 191–203.

Jäger, Georg: Der Schulbuchverlag. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Das Kaiserreich 1871 – 1918. Teil 2. Im Auftrag der Historischen Kommission*. Hrsg. von Georg Jäger. Frankfurt am Main: MVB Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels GmbH 2003, S. 62–102.

Jäger, Hans-Wolf: Müller, Wilhelm. In: *Neue Deutsche Biographie* 18. Berlin: Duncker & Humblot 1997, S. 320–322.

Jäger, Margarete; Jäger, Siegfried: *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.

Jäger, Siegfried; Zimmermann, Jens: *Lexikon Kritische Diskursanalyse: Eine Werkzeugkiste*. Münster: UNRAST-Verlag 2010.

Jähne, Armin: Der „kranke Mann am Bosporus“. Gebremste Nationwerdung auf dem Balkan. In: *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin* 111 (2011), S. 159–183.

Jeismann, Michael: „Feind“ und „Vaterland“ in der frühen deutschen Nationalbewegung 1806–1815. In: *Volk – Nation – Vaterland*. Hrsg. von Ulrich Herrmann. Hamburg: Felix Meiner 1996, S. 279–290.

Jeismann, Karl-Ernst: Das höhere Knabenschulwesen. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen. München: C. H. Beck 1987, S. 152–179.

Jeismann, Karl-Ernst: Friedrich Kohlrausch (1780–1867). In: *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts*. Hrsg. von Siegfried Quandt. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1978, S. 41–83.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbilder. Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 52.51–52 (2002), S. 13–22, <bpb.de/apuz/26551/geschichtsbilder-zeitdeutung-und-zukunftsperspektive?p=all>.

Jonker, Gerdien: Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In: *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 71–83.

Kaelble, Hartmut: *Europäer über Europa. Die Entstehung des europäischen Selbstverständnisses im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Campus 2001.

Kaelble, Hartmut: Das europäische Selbstverständnis im 19. und 20. Jahrhundert. In: *Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen*. Hrsg. von Petra Deger, Robert Hettlage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 167–186.

Kämper, Heidrun; Warnke, Ingo H. (Hrsg.): *Diskursanalyse – Interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Berlin: De Gruyter 2013.

Kämper, Heidrun; Warnke, Ingo H.: Einführung: Diskursanalyse multidisziplinär. In: *Diskurs-Interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Hrsg. von Heidrun Kämper, Ingo H. Warnke. Berlin: Walter de Gruyter 2015, S. 1–10.

Keiderling, Thomas: Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und 20. Jahrhundert. In: *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Hrsg. von Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow, Cathrin Friedrich. Leipzig: Universitätsverlag 2002, S. 87–95.

Kesper-Biermann, Sylvia: Transnationale Beziehungen in der Geschichte der deutschen Pädagogik. In: *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. von Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann et al. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 295−315.

Kloosterhuis, Jürgen: *„Friedliche Imperialisten": Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1906–1918*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1994.

Kloosterhuis, Jürgen: Deutsche Auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem Ersten Weltkrieg. In: *Deutsche Auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur*. Hrsg. von Kurt Düwell. Köln: Böhlau 1981, S. 7–45.

Kluge, Friedrich; Götze, Alfred: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 16. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter 1953.

Koçak, Alev: *The Ottoman Empire and Archaeological Excavations. Ottoman Policy from 1840–1906. Foreign Archaeologists, and the Formation of the Ottoman Museum*. Istanbul: The ISIS Press 2011.

Kohl, Karl-Heinz: Verdis Aida und die Orientalisierung des Ägyptenbildes im 19. Jahrhundert. In: *Orient – Orientalistik – Orientalismus. Geschichte und Aktualität einer Debatte*. Hrsg. von Burkhard Schnepel, Gunnar Brands, Hanne Schönig. Bielefeld: transcript 2011, S. 207–220.

Koller, Christian: Deutschland. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck, Stuttgart: J. B. Metzler, 2017 S. 399–402.

Koller, Hans-Christoph; Lüders, Jenny: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Hrsg. von Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 57–76.

Koller, Markus: Der „gerechte Herrscher" als Gewaltakteur. Überlegungen zur Wahrnehmung „staatlichen" Gewalthandelns im osmanischen Südeuropa des 17. Jahrhunderts. In: *Gerechtigkeit und gerechte Herrschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert. Beiträge zur historische Gerechtigkeitsforschung.* Hrsg. von Stefan Plaggenborg. Berlin: De Gruyter 2019, S. 191–208.

Konrad, Felix: Von der ‚Türkengefahr' zu Exotismus und Orientalismus: Der Islam als Antithese Europas (1453–1914)? In: *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2010, < ieg-ego.eu/konradf-2010-de>.

Konstantinou, Evangelos: Griechenlandbegeisterung und Philhellenismus. In: *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Hrsg. vom Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2012, <ieg-ego.eu/konstantinoue-2012-de>.

Kornrumpf, Hans-Jürgen: Abdülkerim Nadir Pascha. In: *Biographisches Lexikon zur Geschichte Südosteuropas*. Bd. 1. Hrsg. von Mathias Bernath und Felix von Schroeder. München: Oldenbourg 1974, S. 6–7.

Koschorke, Albrecht: Zur Logik kultureller Gründungserzählungen. *Zeitschrift für Ideengeschichte* 2 (2007), S. 5–12.

Kössler, Armin: *Aktionsfeld osmanisches Reich: die Wirtschaftsinteressen des Deutschen Kaiserreiches in der Türkei 1871 – 1908*: (*unter besonderer Berücksichtigung europäischer Literatur)*. New York: Arno Press 1981.

Kössler, Franz: *Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts: Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825–1918 mit Veröffentlichungsverzeichnissen*. Band: Staa – Stutzki. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen 2008, <geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6126/pdf/Koessler-Staa-Stutzki.pdf>.

Koukouraki, Kyriaki: *Interkulturelle Beziehungen am Beispiel von Bayern und Griechen unter Otto I. (1833–1843*). Hamburg: Dr. Kovač 2009.

Kramer, Heinz; Reinkowski, Maurus: *Die Türkei und Europa. Eine wechselhafte Beziehungsgeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer 2008.

Kraul, Margret: Gymnasium, Gesellschaft und Geschichtsunterricht im Vormärz. In: *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980*. Hrsg. von Klaus Bergmann, Gerhard Schneider. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1982, S. 44–76.

Kraul, Margret: Höhere Mädchenschulen. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918 Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. Hrsg. von Christa Berg. München: C. H. Beck 1991, S. 279–303.

Kreiser, Klaus: „Haben die Türken Verstand?" Zur europäischen Orient-Debatte im napoleonischen Zeitalter. In: *Ulrich Jasper Seetzen (1767–1811). Leben und Werk. Die arabischen Länder und die Nahostforschung im napoleonischen Zeitalter*. Gotha: Forschungs- und Landesbibliothek 1995, S. 155–173.

Kreiser, Klaus: Turban and türban: ‚Divider between belief and unbelief'. A political history of modern Turkish costume. *European Review* 13.3 (2005), S. 448–458.

Kreiser, Klaus: *Der osmanische Staat 1300–1922*. 2. Aufl. München: Oldenbourg 2008.

Kreiser, Klaus; Neumann, Christoph K.: *Kleine Geschichte der Türkei*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam 2009.

Kreusch, Julia: *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918: Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2008.

Kreusch, Julia: Der Schulbuchverlag. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik. 1918 – 1933. Teil 2. Im Auftrag der Historischen Kommission*. Hrsg. von Ernst Fischer, Stephan Füssel. Berlin, Boston: De Gruyter 2012, S. 219–240.

Kuckartz, Udo: *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer 2014.

Kuhn, Hans-Werner et al.: Staatsbürgerliche Erziehung in der Monarchie. In: *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Hrsg. von Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Werner Skuhr. Wiesbaden: Springer Fachmedien 1993, S. 13–52.

Kürsat-Ahlers, Elçin: Haremsfrauen und Herrschaft im Osmanischen Reich. *Feministische Studien* 21.1 (2003), S. 35–47.

Landwehr, Achim: *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2008.

Landwehr, Achim: Einleitung. In: *Diskursiver Wandel*. Hrsg. von Achim Landwehr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 11–31.

Landwehr, Achim: Diskurs und Wandel: Wege der Historischen Diskursforschung. In: *Diskursiver Wandel*. Hrsg. von Achim Landwehr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 11–28.

Landwehr, Achim: Diskursanalyse, historische. In: *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Hrsg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem et al. Bielefeld: transcript 2014, S. 93.

Landwehr, Achim: *Diskurs und Diskursgeschichte*. Version 2.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte* 01.03.2018, <zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/index/index/docId/1126>.

Laubig, Manfred; Peters, Heidrun; Weinbrenner, Peter: »*Methodenprobleme der Schulbuchanalyse*«. Bielefeld: Univ. Bielefeld 1986.

Lässig, Simone: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Hrsg. von Eckardt Fuchs, Joachim Kahlert. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2010, S. 199–219.

Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990.* Köln: Böhlau 2008.

Leidinger, Hannes; Moritz, Verena: *Der Erste Weltkrieg*. Wien, Köln: Böhlau 2011.

Leister, Bernd*: Zur Lebens- und Schreibgeschichte Wilhelm Müllers,* <wilhelm-mueller-gesellschaft.de/uber-wilhelm-muller-platzhalter/biographischer-essay/>.

Leistner, Maria-Verena: Der publizistische Widerhall der Griechenlieder von Wilhelm Müller. In: *Wilhelm Müller und der Philhellenismus*. Hrsg. von Marco Hillemann, Tobias Roth. Berlin: Frank & Timme 2015, S. 179–194.

Leonhard, Jörn: *Die Büchse der Pandora – Geschichte des Ersten Weltkrieges*. München: C. H. Beck 2014.

Link, Jürgen: Interdiskurs, reintegrierender. In: *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Hrsg. von Ansgar Nünning. 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler 2004, S. 281.

Link, Jürgen: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hierseland, Werner Schneider, Willy Viehöfer. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 407–430.

Lohmann, Ingrid: *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers*. Hamburg 2014 (zugl.: Münster, Univ., Diss., 1983), <urn:nbn:de:0111-opus-93323>.

Lohmann, Ingrid: *Das Wissen über „Türken" und die „Türkei" in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839−1945*. Universität Hamburg 2016, <ingridlohmann.de/Turkey-Images_in_Education-History/Projektbeschreibung.pdf>.

Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. In: *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017.* Berlin: Peter Lang 2018, S. 15–59.

Lohmann, Ingrid: Friedrich Schrader und der ‚Osmanische Lloyd'. Teilbeitrag von Böttcher et al.: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 126–130.

Lohmann, Ingrid: Lieber Türken als Levantiner. In: Lohmann; Böttcher, *Türken und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 43–72.

Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16.4 (2013), S. 751–772.

Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika (Hrsg.): *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik und Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021.

Lüders, Jenny: *Ambivalente Selbstpraktiken: eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript 2007.

Mager, Wolfgang: Johann Ludwig Klüber. In: *Neue Deutsche Biographie* 12. Berlin: Duncker & Humblot 1980, S. 133–134.

Mangold, Sabine: *Eine „weltbürgerliche Wissenschaft". Die deutsche Orientalistik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Steiner 2004.

Märtl, Claudia: Jakob Philipp Fallmerayer in der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. In: *Jakob Philipp Fallmerayer (1790–1861). Der Gelehrte und Aktualität im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Clau-

dia Märtl, Peter Schreiner. München: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 2013, S. 15–22.

Mathie, Dennis: *Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern zwischen Wissenszuwachs und Stagnation 1919–1945*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2023.

Mayer, Christine: Geschlechteranthropologie und die Genese der modernen Pädagogik im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne*. Hrsg. von Meike Sophia Baader, Helga Kelle und Elke Kleinau. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2006, S. 119–139.

Mazumdar, Shaswati: The Jew, the Turk, and the Indian: Figurations of the Oriental in the German-Speaking World. In: *Deploying Orientalism in Culture and History. From Germany to Central and Eastern Europe*. Hrsg. von James Hodkinson, John Walker. New York: Camden House 2013, S. 99–116.

McCarthy, Conor: Edward W. Said. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 10–15.

Mühlhausen, Walter: Gegen den Reichsfeind – Anmerkungen zur Politik von Staat und Gesellschaft gegenüber der Sozialdemokratie im Kaiserreich. In: *Otto von Bismarck und das „lange 19. Jahrhundert“: Lebendige Vergangenheit im Spiegel der „Friedrichsruher Beiträge“ 1996–2016*. Hrsg. von Ulrich Lappenküper. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 329–352.

Müller-Funk, Wolfgang: *Theorien des Fremden. Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke 2016.

Müller, Walter: *Schulbuchzulassung: Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun: Aloys Henn 1977.

Nieländer, Maret; De Luca, Ernsto William (Hrsg.): *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte*. Göttingen: V&R unipress 2018.

Nipperdey, Thomas: *Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*. 2. Aufl. München: C. H. Beck 1984.

Nonn, Christoph: *Bismarck: Ein Preuße und sein Jahrhundert*. 2. Aufl. München: C. H. Beck 2015.

Oberhaus, Salvador: *„Zum wilden Aufstande entflammen“: Die deutsche Propagandastrategie für den Orient im Ersten Weltkrieg am Beispiel Ägypten*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag 2012.

Ortaylı, İlber: *Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reiches*. Frankfurt am Main: Literaturca 2015.

Ortaylı, İlber: *Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu*. 1. Aufl. Istanbul: Kronik Kitap 2017.

Osterhammel, Jürgen: Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte: Ein Rückblick. *Asien, Afrika, Lateinamerika* 25 (1997), S. 597–607.

Osterhammel, Jürgen: Auf der Suche nach einem 19. Jahrhundert. In: *Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen*. Hrsg. von Sebastian Conrad, Andreas Eckert, Ulrike Freitag. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2007, S. 109–130.

Osterhammel, Jürgen: *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts.* München: C. H. Beck 2009.

Osterhammel, Jürgen: *Die Entzauberung Asiens. Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert*. 2. Aufl. München: C. H. Beck 2013.

Ott, Christine: *Sprachlich vermittelte Geschlechterkonzepte: Eine diskurslinguistische Untersuchung von Schulbüchern der Wilhelminischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart*. Berlin: Walter de Gruyter 2017.

Özcan, Abdülkadir: Merzifonlu Kara Mustafa Paşa. In: *Islâm Ansiklopedisi* 29. Hrsg. von TDV İslâm Araştırmaları Merkezi. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı 2004, S. 246–249, <islamansiklopedisi.org.tr/merzifonlu-kara-mustafa-pasa>.

Pamuk, Şevket: *The Ottoman Empire and European capitalism 1820–1913. Trade, investment and production*. Cambridge: Cambridge University Press 2010.

Pandel, Hans-Jürgen: Entwicklung der didaktischen Darstellung: Katechese – Erzählung – narrative Rekonstruktion. Eine Diskussionsbemerkung. In: *Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien*. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Siegfried Quandt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1982, S. 39–42.

Peters, Michael A.: Why Foucault? New Directions in Anglo-American Educational Research. In: *Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Hrsg. von Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 195–219.

Pfotenhauer, Helmut: Freiheit 1821: ästhetisch und historisch (E. T. A. Hoffmann, Jean Paul). In: *Graecomania: Der europäische Philhellenismus*. Hrsg. von Gilbert Heß et al. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2009, S. 185–197.

Polaschegg, Andrea: *Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert*. Berlin: De Gruyter 2005.

Quataert, Donald: *The Ottoman Empire 1700–1922*. 4. Aufl. CreateSpace Independent Publishing Platform 2017.

Reihe Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Hrsg. von Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze, Eva Matthes, Sylvia Schütze, Werner Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003ff.

Reiß, Stefan: *Fichtes «Reden an die deutsche Nation» oder: Vom Ich zum Wir.* Berlin: Akademie 2006.

Said, Edward W.: *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin Modern Classics 2003.

Salmen, Brigitte: *Johann Michael Wittmer (1802–1880). Studien zu Leben und Werk*. Dissertation. Passau: Universität Passau 2007.

Sarasin, Philipp: Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte. In: *Kulturgeschichte Heute*. Hrsg. von Wolfgang Hardtwig, Hans-Ulrich Wehler. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, S. 131–164.

Sarasin, Philipp: *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003.

Sarasin, Philipp: *Michel Foucault: Zur Einführung*. 5. Aufl. Hamburg: Junius 2012.

Sarasin, Philipp: *Wie weiter mit Michel Foucault?* Hamburg: Hamburger Edition 2016.

Sauer, Michael: Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49 (1998), S. 144–156.

Scharfenberg, Joachim: Johann Christoph Blumhardt. In: *Theologische Realenzyklopädie. Bd. VI Bibel – Böhmen und Mähren*. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1980, S. 721–727.

Scheffler, Thomas: „Wenn hinten, weit, in der Türkei die Völker aufeinander schlagen…“: Zum Funktionswandel „orientalischer“ Gewalt in europäischen Öffentlichkeiten des 19. und 20. Jahrhunderts. In: *Europäische Öffentlichkeit. Transnationale Kommunikation seit dem 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Jörg Requate, Martin Schulze-Wessel. Frankfurt am Main: Campus 2002, S. 205–230.

Scherer, Friedrich: *Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2001.

Schmale, Wolfgang: Europa: Kulturelle Referenz – Zitatensystem – Wertesystem. In: *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2010, <ieg-ego.eu/schmalew-2010-de>.

Schmidt, Horst: *„Die griechische Frage im Spiegel der ‚Allgemeinen Zeitung‘, (Augsburg) 1832–1862“*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1988.

Schmidt, Rainer F.: Die Balkankrise von 1875–1878. In: *Deutschland und Europa. Außenpolitische Grundlinien zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg. Festgabe für Harm-Hinrich Brandt zum siebzigsten Geburtstag.* Hrsg. von Rainer F. Schmidt. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2004, S. 36–98.

Schmitz, Markus: Orient. In: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache*. Ein kritisches Nachschlagewerk. Hrsg. von Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard. Münster: Unrast 2011, S. 483–496.

Schmitz, Markus: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen – Edward W. Said: »Orientalism« und »Culture and Imperialism«. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. von Julia Reuter, Alexandra Karentzos. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 109–120.

Schnapp, Alain: Die „Antiquitates“ der Griechen und Römer, ihr Einfluß auf die Entstehung des antiquarischen Denkens und ihr Beitrag zur „Wiederentdeckung Griechenlands“. In: *Graecomania: Der europäische Philhellenismus*. Hrsg. von Gilbert Heß et al. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2009, S. 3–37.

Schöllgen, Gregor: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“ Motive deutscher Türkeipolitik zur Zeit Wilhelm II. in zeitgenössischen Darstellungen. *Saeculum* 32.2 (1981), S. 130–145.

Schöllgen, Gregor*: Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914.* München: Oldenbourg 1984.

Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger: *Schulbucharbeit: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag 2010.

Schönig, Claus: Zum Geleit. In: *Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart.* Hrsg. von Claus Schönig, Ramazan Çalik, Hatice Bayraktar. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 7–8.

Schönig, Claus; Çalik, Ramazan; Bayraktar, Hatice (Hrsg.): *Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin: Klaus Schwarz 2012.

Schottenloher, Otto: Joachimsen (Joachimsohn), Paul. In: *Neue Deutsche Biographie* 10. Duncker & Humblot 1974, S. 441f.

Schreiner, Klaus: Einführung. In: *Heilige Kriege. Religiöse Begründungen militärischer Gewaltanwendungen: Judentum, Christentum und Islam im Vergleich*. München: Oldenbourg 2008.

Schrey, Heinz-Horst: Blumhardt, Johann Christoph. In: *Neue Deutsche Biographie* 2. Berlin: Duncker & Humblot 1955, S. 335.

Schulleiterinnenverzeichnis der Elisabethschule Marburg, <elisabethschule.de/schule/geschichte/schulleiterinnen/>.

Schultz, Hans-Dietrich: Europa: (k)ein Kontinent? Das Europa deutscher Geographen. In: *Welt-Räume – Geschichte, Geographie und Globalisierung seit 1900*. Hrsg. von Iris Schröder. Frankfurt am Main: Campus 2005, S. 204–234.

Schulz, Oliver: *Ein Sieg der zivilisierten Welt? Die Intervention der europäischen Großmächte im griechischen Unabhängigkeitskrieg (1826–1832)*. Berlin: Lit 2011.

Schulze, Reinhard: Die islamische Welt in der Neuzeit (16.–19. Jahrhundert). In: *Die islamische Orient-Grundzüge seiner Geschichte*. Hrsg. von Albrecht Noth, Jürgen Paul. Würzburg: Ergon Verlag 1998, S. 333–406.

Schulze, Winfried: *Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert*. Studien zu den politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen einer äußeren Bedrohung. München: Verlag C. H. Beck 1978.

Schwarz, Steffen L.: *Despoten – Barbaren – Wirtschaftspartner. Die Allgemeine Zeitung und der Diskurs über das Osmanische Reich 1821–1840*. Köln: Böhlau 2016.

Skottki, Kristin: *Christen, Muslime und der Erste Kreuzzug: Die Macht der Beschreibung in der mittelalterlichen und modernen Historiographie*. Bielefeld: transcript 2015.

Slunitschek, Matthias: *Hermann Kurz und die ‚Poesie der Wirklichkeit‘*. Berlin: Walter de Gruyter 2017.

Spieker, Susanne: *Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015.

Spielhaus, Riem; Štimac, Zrinka; Cetin, Önder: *Konstruktionen des türkischen Selbstbilds in Schulbüchern für den herkunftssprachlichen Türkischunterricht* (2019).

Stamm, Ulrike: *Der Orient der Frauen. Reiseberichte deutschsprachiger Autorinnen im frühen 19. Jahrhundert*. Köln: Böhlau Verlag 2010.

Staudacher, Adrian: Postkolonialismus. In: *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp 2014. S. 303–304.

Steinbach, Matthias: *Abgrund Metz. Kriegserfahrung, Belagerungsalltag und nationale Erziehung im Schatten einer Festung 1870/71*. München: Oldenbourg 2002.

Stöber, Georg: Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. *Eckert. Beiträge* 2010/3, <repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf>.

Struve, Karen: *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. (Aktuelle und klassische Sozial- und Kulturwissenschaftlerinnen. Hrsg. von S. Moebius) Wiesbaden: Springer VS 2013.

Struve, Karen: Homi K. Bhabha. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 17–21.

Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen. München: C. H. Beck 1987, S. 250–269.

Titel, Volker: Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Hrsg. von Heinz-Werner Wollersheim, Hans-Martin Moderow, Cathrin Friedrich. Leipzig: Universitätsverlag 2002, S. 71–85.

Todorova, Maria: *Imagining the Balkans*. Oxford: Oxford University Press 1999.

Torunoğlu, Berke: *Murder in Salonika, 1876: A Tale of Apostasy and International Crisis.* Istanbul: Libra 2012.

Tosch, Frank: *Gymnasium und Systemdynamik: regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2006.

Tosch, Frank: Geschichte des höheren Schulwesens. In: *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. von Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann et al. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, S. 157–176.

Traue, Boris: Wissen. In: *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Hrsg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem et al. Bielefeld: transcript 2014, S. 440–441.

Tschiggerl, Martin et al.: *Geschichtstheorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2019.

Tuncer, Hüner: *Das Osmanische Reich und Metternichs Politik*. Berlin: Frank & Timme 2014.

Vermeulen, Han F.: *Before Boas: The Genesis of Ethnography and Ethnology in the German Enlightenment.* Lincoln, London: University of Nebraska Press 2015.

Vidojković, Dario: *Von Helden und Königsmördern: Das deutsche Serbienbild im öffentlichen Diskurs und in der Diplomatie von 1878 bis 1914*. Wiesbaden: Harrassowitz 2015.

Vogelmann, Frieder: *Foucault lesen*. Wiesbaden: Springer VS 2017.

Völker, Tobias: „Holding High the Hanseatic Cross in the Levant: Andreas David Mordtmann and the Diplomatic Milieu in Istanbul". *International History Review* 43 (2021), <tandfonline.com/doi/full/10.1080/07075332.2020.1791223>.

Wagner, Julius: Harms, Heinrich. In: *Neue Deutsche Biographie* 7. Berlin: Duncker & Humblot 1966, S. 684.

Walter, Jochen: *Die Türkei – ‚Das Ding auf der Schwelle'. (De-)Konstruktionen der Grenzen Europas.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Weigand, Katharina: Griechenland. Otto auf dem griechischen Thron: eine Fehlspekulation König Ludwig I.? In: *Bayern mitten in Europa. Vom Frühmittelalter bis ins 20. Jahrhundert.* Hrsg. von Alois Schmidt; Katharina Weigand. München: Beck 2005, S. 320–338.

Werner, Michael; Zimmermann, Bénédicte: Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), S. 607–636.

Wertheimer, Eduard von: *Friedenskongresse und Friedensschlüsse im 19. und 20. Jahrhundert.* Nachdruck des Originals von 1917. Paderborn: Salzwasser-Verlag 2012.

Wiater, Walter: *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. Universität Augsburg 2003, <opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/5/file/Wiater_Schulbuch.pdf>.

Wrana, Daniel; Ziem, Alexander et al. (Hrsg.): *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Bielefeld: transcript 2014.

Wrede, Martin: Die ausgezeichnete Nation. Identitätsstiftung im Reich Leopold I. in Zeiten von Türkenkrieg und Türkensieg, 1663–1699. In: *Das Bild des Feindes. Konstruktion von Antagonismen und*

Kulturtransfer im Zeitalter der Türkenkriege. Hrsg. von Eckhard Leuschner, Thomas Wünsch. Berlin: Gebr. Mann 2013, S. 19–32.

Yavuz, M. Hakan; Sluglett, Peter: Introduction. Laying the Foundations for Future Instability. In: *War and Diplomacy. The Russo-Turkish War of 1877–1878 and the Treaty of Berlin*. Hrsg. von M. Hakan Yavuz, Peter Sluglett. Utah: University of Utah 2011, S. 1–17.

Yavuz, Hakan M.: The Transformation of "Empire" through Wars and Reforms. Integration vs. Oppression. In: *War and Diplomacy. The Russo-Turkish War of 1877–1878 and the Treaty of Berlin*. Hrsg. von M. Hakan Yavuz, Peter Sluglett. Utah: University of Utah 2011, S. 17–55.

Yilmaz, Huseyin: The Eastern Question and the Ottoman Empire. The Genesis of the Near and Middle East in the Ninteeth Century. In: *Is There a Middle East? The Evolution of a Geopolitical Concept*. Hrsg. von Michael E. Bonine, Abbas Amant und Michael Stanford: Stanford University Press 2012, S. 11–35.

Zantop, Susanne: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt 1999.

Zelepos, Ioannis: Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832). In: *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Hrsg. vom Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG). Mainz 2015, <ieg-ego.eu/zeleposi-2015-de>.

Ziegler, Karl-Heinz: Deutschland und das Osmanische Reich in ihren völkerrechtlichen Beziehungen. *Archiv des Völkerrechts: AVR* 35 (1997), S. 255–272.

Zimmer, Eva: *Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017.

Abbildungsverzeichnis

klinkhardt

Der Wandel des Sprechens „Vom Türkenjoch" zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei" zeigt die veränderte Wahrnehmung des Osmanischen Reichs in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Das vorliegende Buch bietet umfassende Einblicke in historische Schulbuchtexte und ihre Darstellungsweisen von „Türken" und „der Türkei", die in der bildungshistorischen Forschung bisher kaum Berücksichtigung fanden. Es dokumentiert das Wechselspiel von Selbst- und Fremdbildern innerhalb des pädagogischen Diskurses der damaligen Zeit aus transnationaler und postkolonialer Perspektive.

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte
Band 4

Der Autor

Timm Gerd Hellmanzik, Dr. phil., war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945" der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) an der Universität Hamburg. Er forscht und lehrt als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg zu (historischen) Themen der Erziehung und Bildung.

978-3-7815-2546-7

